

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

"ACTORES E SEUS JOGOS NA CONSTRUÇÃO  
DA ESCOLA INCLUSIVA "

Filomena dos Anjos Rebelo Branco Castro

TE-576-A

Mestrado em Ciências da Educação  
1999

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 17074  
Data 01/04/02

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

"ACTORES E SEUS JOGOS NA CONSTRUÇÃO  
DA ESCOLA INCLUSIVA "

Por: Filomena dos Anjos Rebelo Branco Castro

Orientador: Prof. Doutor Manuel Matos

Dissertação apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em  
Ciências da Educação na Especialização de  
"Animação e Gestão da Formação"

# ÍNDICE

PREFÁCIO	vi
INTRODUÇÃO	1

## PRIMEIRA PARTE

### UMA ANÁLISE TEÓRICA CONTEXTUALIZADA DA INCLUSÃO

I CAPÍTULO - A INCLUSÃO COMO PONTO DE ENTRADA	4
1. Generalidades	4
II CAPÍTULO - DEFININDO A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO	7
1. Fenómeno global	7
2. A inclusão em Portugal: as exigências como inovação instituída	8
3. Inclusão, mudança, colaboração e competências	9
III CAPÍTULO - DEFININDO OS OBJECTIVOS	11
1. A complexidade da temática	11
IV CAPÍTULO - O ENQUADRAMENTO LEGAL DA PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO	13
1. Despacho-Conjunto 105/97 e outros documentos oficiais	13
2. Visão genérica do Despacho-Conjunto 105/97	14
3. Colaboração e inclusão	17
4. Colegialidade forçada	19
5. Contradições do 105 e das 'Normas'	20
6. O processo de implementação do 105	24
V CAPÍTULO - A COMPLEXIDADE DAS DIMENSÕES: O TEMPO DE INCLUSÃO	29
1. Origens da noção de inclusão em Educação	29
2. Princípios e características da inclusão	29
3. Inclusão uma agenda de direitos	31
VI CAPÍTULO - INCLUSÃO: DIMENSÕES DE MUDANÇA	33
1. Uma outra história a contar: subsídios da exclusão e da inclusão	33
2. Inclusões e pedagogias: uma questão cultural	40
3. Educação inclusiva ou um novo nome para Educação Especial?	41
4. Inclusão e terminologias: processo ou estado	43
5. Inclusão, participação e currículo	44

6. A diversidade como recurso	45
<b>VII CAPÍTULO - DIMENSÕES DA MUDANÇA DE PARADIGMA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	46
1. O processo de emergência de paradigmas	46
2. Paradigmas e Educação Especial	48
3. Rompidas as amarras com o velho paradigma	49
4. O novo paradigma: repensar a Educação Especial	51
5. A Educação Especial como ideal-tipo - ou - os problemas dos práticos como ilusão	52
6. Inclusão sem ideais-tipo	54
7. Educação Especial: a desconstrução do mito	55
8. Educação inclusiva e a nova abrangência: ao serviço da Educação em Geral	56
<b>VIII CAPÍTULO - DIMENSÕES DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL</b>	57
1. Educação Geral e mudança de paradigma: contributos para Educação Especial	57
2. Contributos da Educação Especial para a Educação Geral	59
3. O Reverso da Contribuição	60
4. A Des-Especialização (ou a especialização ao serviço da escola)	60
5. Para onde, então?	64
6. Genérico acerca da evolução da história da Educação Especial em Portugal	65
7. Uma tentativa de modelo da evolução da Educação Especial em Portugal	67
7.1. Primeira fase: 'entre a pedagogia e a assistência'	68
7.2. Segunda fase: 'no paradigma do direito à Educação Especializada e à Reabilitação'	69
7.3. Terceira fase: 'entre a instituição e a integração'	71
7.4. Quarta fase: 'da integração à inclusão'	83
7.5. Quinta fase: 'inclusão - processo em marcha	88

## SEGUNDA PARTE

### A DESOCULTAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

<b>IX CAPÍTULO - BASES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO EMPÍRICO</b>	99
1. Complexidade e relativização	99
2. O modelo clássico de organização	99
3. Da racionalidade objectiva à racionalidade subjectiva: a dimensão oportunista do comportamento do homem	103
4. A organização como objecto social	107
5. O poder e a troca negociada	110
6. Cooperação e poder: troca económica e troca política	113



7. A dimensão colusiva do poder	115
8. Poder e competência	118
9. Embriões de negociação	122
10. A gestão da acção interessada por actores interessados	124
11. A noção de actor e a sua racionalidade	129
 X CAPÍTULO - A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO EMPÍRICO E O INVESTIGADOR	 134
1. A complexidade do objecto	134
2. O posicionamento do investigador	137
 XI CAPÍTULO - O OBJECTO EMPÍRICO CONSTRUÍDO	 143
1. Um objecto dinâmico	143
 XII CAPÍTULO - DA RECOLHA À EMERGÊNCIA DOS DADOS	 147
1. Razões para a escolha da metodologia utilizada	147
2. A metodologia utilizada na recolha de dados: a entrevista	147
3. A teoria subjacente ao modelo das entrevistas	149
4. A entrevista com as professoras de apoio	151
5. A entrevista com as professoras do regular	153
6. Registo das entrevistas	154
 XIII CAPÍTULO - O ESTUDO DE CASO: UM MÉTODO INTERPRETATIVO	 155
1. As razões da escolha do método	155
2. Que estudo de caso	155
3. Fundamentos teóricos: o tornar-se caso	157
4. O meu estilo face à análise, interpretação e narrativa	160
5. Categorias emergentes das e nas entrevistas	161
6. As histórias dos casos ou o caso e suas histórias	166
6.1 'A guia e o grupo de individuais'	167
6.1.1 As professoras e a Escola	167
6.1.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras	172
6.1.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as duas professoras	175
6.1.4 A implementação do modelo na escola	176
6.1.5 Completando o cenário	180
6.2 'Uma questão de sintonia'	184
6.2.1 As professoras e a Escola	184
6.2.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras	192

6.2.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as duas professoras	195
6.2. 4 A implementação do modelo na Escola	196
6.2.5 Completando o cenário	206
6.3 'Pessoas e camuflagem'	209
6.3.1 As professoras e a escola	209
6.3.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras	213
6.3.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as duas colegas	217
6.3.4 A implementação do modelo na escola	219
6.3.5 Completando o cenário	222
6.4 'Da colegialidade entre professores do regular à colegialidade forçada: A especialização justificada'	225
6.4.1 As professoras e a escola	225
6.4.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras	235
6.4.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as professoras	241
6.4.4 A implementação do modelo na escola	243
6.4.5 Completando o cenário	250
 XIV CAPÍTULO - AS QUATRO FACETAS DO CASO: DUPLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES	
INTERPELANTES	254
1.Globalização e especificidades	254
2. A analogia 'friedbergariana': A acção social concreta e a implementação do modelo de apoio	255
3. A acção social interessada como acção social conveniente: as ordens de grandeza legitimadas	267
4. A implementação do novo modelo de apoio: a nova aposta regulamentada e interpretada	272
4.1 A passagem da lógica tutelar à lógica de colaboração	272
4.1.1 A lógica tutelar	272
4.1.2 A lógica da colaboração	275
4.1.3 Os normativos à luz da nova lógica	279
4.1.4 O Despacho-Conjunto 105 e a interpelação das professoras	284
4.1.5 As 'Normas' e a interpelação das professoras	292
4.1.6 A implementação do modelo de apoio face aos normativos: das expectativas aos medos	296

5. A implementação do novo modelo e questões relacionadas: a Escola Integradora ou a Escola de Orientação Inclusiva	300
5.1 Inclusão: re-situação das unidades face ao modelo de apoio e alguns aspectos da teoria	300
5.2 Inclusão: casos não complexos	303
5.3 Inclusão: casos complexos	305
5.4 Inclusão e o novo modelo de apoio: agência de constrangimento	307
EM PERSPECTIVA	314
1. O caso	314
2. O caso e a inclusão: os alunos/casos complexos	316
3. O caso: a colaboração ou fazer o luto	317
4. O Caso e a ultrapassagem da colegialidade forçada	318
5. O caso, colaboração e riscos	321
6. O caso e a confiança	322
7. O novo modelo de apoio e a Educação Especial: do presente para o futuro - Uma Nova Ética	324
8. Um caso, um estudo, um mero contributo	325
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	326

## PREFÁCIO

A escolha da temática desta tese tem as suas origens no meu próprio percurso profissional, e mesmo, no meu percurso biográfico pessoal. Do meu percurso profissional reflectem-se as preocupações, as dúvidas, as incertezas, as aprendizagens das crianças, a formação em geral e em contexto de trabalho em especial, a especialização, o trabalho em equipa, enfim, todas as vivências que realizei, quer no Ensino Regular, quer na Educação Especial. Esta última, em especial, tornou-se o centro de toda a minha acção profissional, constituindo-se como 23 anos de experiência, ao longo dos quais desenvolvi a minha acção como professora, quer numa instituição de Educação Especial, quer como professora de apoio nas escolas regulares. Do meu percurso biográfico pessoal estão as marcas de uma rebeldia contra uma escola que não proporcionava o meu sucesso educativo nos primeiros anos de escolaridade, e de onde certamente, resultou a ideia de vir a ser o que sou - professora do primeiro ciclo, professora de apoio educativo.

Com o mestrado vi revolidas as questões da formação. Os referentes teóricos, e as vivências desenvolvidas, fizeram sobressair a minha preocupação com a formação dos professores. Perceber as razões existentes nas práticas realizadas entre os professores do regular e dos apoios, tornou-se uma ideia para a construção da dissertação da tese do mestrado. Perceber, como, porquê, a escola, e nela a acção daqueles professores se constituíam ou não, como espaço/acção da construção de saberes, do desenvolvimento das aprendizagens das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A minha ideia era a de que a ultrapassagem da problemática Educação Especial/Educação Regular, e mais exactamente professor de apoio/professor do regular, passava pela construção de uma 'verdadeira' relação entre os dois professores, no sentido de valorizarem os seus saberes (de ambos, como experts em áreas distintas), de desenvolverem práticas colaborativas, para tirarem delas partido no sentido do desenvolvimento dos alunos e da valorização pessoal e profissional, realizadas na realidade das escolas, e dessa forma, modificando essa realidade que se vinha mostrando segregadora, pesasse embora os modelos de integração há muito em curso.

Parecia-me caber ao professor do 'especial' assumir um papel diferente, no sentido de ser facilitador da mudança, apoiando os colegas, fazendo parte da escola como um todo, facilitando a construção de uma identidade colectiva através da comunicação com base na reflexão, numa intercomunicabilidade de saberes/acção que permitisse aos professores do regular compreender e melhor atender os alunos com NEEs.

Fui compreendendo que não chegava o professor de apoio assumir esse papel. A tal ultrapassagem responsabilizava também o professor do regular para que assumisse a responsabilização pelos alunos com NEEs, numa parceria com o professor de apoio. Essa responsabilização assumia contornos de uma abordagem total da escola, ainda que se pudesse começar a pensar nesta primeira parceria.

A mudança que se avizinhava, como inovação a realizar, através das novas modalidades de apoio e do novo conceito implícito - o da inclusão - no campo da Educação Especial/Regular consolidaram a ideia do estudo a desenvolver. Tudo parecia levar a crer que a 'quebra do fosso' existente entre os dois subsistemas, entre as duas personagens referenciadas aconteceria, o que seria interessante de analisar.

Surgia no universo português políticas educativas de mudança. Estas eram reforçadas por leis nacionais e internacionais. As publicações internacionais e nacionais expandiam estas ideias. O Ministério da Educação empenhava-se pela primeira vez como outros ministérios para levar a efeito, o que parecia há muito esperado.

Eis-me então rodeada de várias razões para prosseguir a temática desta tese.

Para levar a efeito o estudo contei com a participação de alguns professores amigos e conhecidos que amavelmente se disponibilizaram com o seu contributo discursivo. A eles, pela participação na 'doação' dos dados e pela confiança e abertura demonstrada, o meu Bem Haja!

Às pessoas amigas, que ao longo do mestrado, foram me gratificando com a sua amizade e através dela não me deixando desistir, o meu agradecimento!

Aos colegas do curso do mestrado, em especial ao colega Fernando Elídio, por todo apoio prestado, obrigado!

Ao coordenador do mestrado, pela sua paciência, face aos meus titubeamentos ao longo do mestrado, obrigado!

Ao meu orientador, pela paciência, pelos ensinamentos que me proporcionou, Bem Haja!

À minha família, para quem este mestrado, foi um sujeitar à prova a nossa resistência de paz e harmonia, o meu reconhecimento sincero!

Às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, com quem lidei de perto, e com quem tanto aprendi, o meu 'não esquecimento'!

Dedicatória

A minha gratidão:

À minha família

Aos alunos, e em especial, à Patrícia

## INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho insere-se no âmbito da investigação que realizei para o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de 'Especialização de Animação e Gestão da Formação'. Nesta investigação, o meu objectivo central é estudar as dinâmicas de acção social, realizadas pelos professores, do regular e do apoio, ao nível do primeiro ciclo, no sentido da implementação do novo modelo de apoio. Este modelo de apoio, surgiu no ano lectivo de 1997/98, através do Despacho-conjunto 105/97. Assim legislado, o novo modelo de apoio era a inovação a instituir, que surgia no âmbito da Escola Inclusiva. Tendo por base este Despacho, um outro documento formal, as - 'Normas de Orientação e Gestão dos Apoios Educativos' -, surgia, elaborado pela administração, mais exactamente pelo Núcleo de Orientação Educativa Especial, como forma de explicitação normativista para que os professores cumprissem a fidelidade à inovação.

A razão que levou a esta minha escolha, tinha a ver com o facto, desta ser uma mudança, há muito esperada pela Educação Especial, e na qual eu acreditava. A ideia de fundo era a aproximação do regular e do especial, criando mudanças de relações entre professores, mudanças 'da/na' escola para as crianças com NEEs e valorização profissional entre os docentes implicados. Este surgir, era possibilitado através das questões sócio-político-educativas inerentes aos conceitos e defesa da sociedade inclusiva, e nessa sequência à Escola Inclusiva. Eram questões globais surgidas no âmbito dos direitos humanos, no âmbito da Escola para Todos. A inclusão surgia nas escolas em geral, e nas escolas portuguesas, sob pressão das várias organizações internacionais e nacionais.

Como eu dizia, acreditando no novo modelo e aproveitando a investigação que tinha que realizar, centrei a minha atenção na inovação a implementar. Realizar esta minha opção, numa fase tão inicial do modelo, parecia ser um risco, de nada obter, mas que eu queria correr. À partida poderia ser limitativo para a investigação, dado que o modelo apanhara as escolas de surpresa, e mesmo alguns professores do apoio. Tive que realizar algum compasso de espera até ao segundo período. Nessa data, as professoras que faziam parte da amostra do meu universo, consideraram já ter realizado um percurso de implementação, que permitia realizar alguma reflexão.

A investigação, de carácter qualitativo, assumiu a forma de um estudo de caso em múltiplos locais (Bodgan, 1991; 1994). Sendo um estudo de caso em múltiplos locais, procurei uma centragem do caso através da constituição de 'unidades' formadas pelo par professor de apoio e uma professora do regular. As escolas serviram de pano de fundo. O par, não só reflectiu a sua acção na implementação do modelo, como forneceu dados acerca da implementação na escola, sendo interessante ver os contrastes daí resultantes.

Procurei que a investigação, através da metodologia da recolha de dados - entrevistas compreensivas e explicitativas (Kaufman, 1996; Vermersch, 1994; 1996), assumisse de alguma forma o carácter de uma investigação colaborativa, pela implicação dos intervenientes, onde eu era um

deles, assumindo assim de alguma forma, um carácter de estudo etnográfico. Na minha posição de investigadora situava-me, cuidadosamente, entre o 'prático', o 'expert' e o 'militante' de que fala Hameline (*in* Boutinet;1985). Como 'prático' entrava em jogo a minha experiência de professora na Educação Especial. Como 'expert', estava a minha situação de professora especializada, com competências atravessadas pelas várias lógicas dos anos passados. Como 'militante' eu apostava na inovação, logo ansiava por ver dados que me dessem 'provas'. Ansiando por este novo modelo, eu tive de cuidar de manter o equilíbrio da aceitação do que surgisse e não a defesa de racionalidades únicas.

Então, como ponto de entrada deste estudo estão as dinâmicas da inclusão, e nelas, os processos segregadores e integradores realizados em Portugal. Neste estudo, estas dinâmicas constituem-se como a primeira parte do trabalho. Considerei fundamental o desenvolvimento desta explicitação para bem se entender a implementação do novo modelo de apoio.

Na primeira parte do trabalho apoio-me nos teóricos da inclusão e da mudança. As perspectivas da mudança e da colaboração tornaram-se eixos centrais desta temática, pelo que, ali são expressas. A inclusão é desenvolvida, tomando como ponto de partida os processos segregadores e integradores. Situo os normativos, nesta primeira parte do trabalho, pela ligação directa com mudança pretendida. É interessante, de forma sumária, referir aqui dois aspectos básicos do conceito colaboração - colegialidade forçada e espontânea-, pela ligação directa ao desenvolvimento da implementação como inovação instituída. Os normativos instituíam aquela inovação, fazendo apelo à cultura de colaboração. Ao instituírem-na, vão situa-la no conceito de colegialidade forçada. A colegialidade forçada apresenta as seguintes características: é uma estratégia para criar a própria colegialidade, é uma estratégia para a planear e controlar, é um procedimento administrativo, é uma simulação segura, é um objectivo que pode anular os desejos dos participantes. A cultura de colaboração, por seu turno caracteriza-se por: partilha, confiança e apoio; torna-se fundamental para a realização do trabalho diário; apresenta uma estrutura 'familiar (podendo incluir liderança paternal ou maternal); exige trabalho conjunto e finalmente promove o aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1994; 1998).

Na segunda parte do trabalho está o desenvolvimento da empiria. O objecto empírico que pretendi estudar foi a implementação do novo modelo de apoio (como acima refiro). Tratava-se de descobrir, de analisar e compreender as lógicas da acção e interacção social realizada pelos actores para levarem a efeito, a implementação da inovação. Para compreender a acção realizada, chamei ao trabalho a problemática teórica que permitisse a desocultação das formas mobilizadas e coordenadas pelas dinâmicas das relações dos actores em seus contextos de acção concreta. Procurei entender os registos políticos da negociação e das justças compostas utilizadas pelos actores. Para essa compreensão convoquei as lógicas justificativas dos actores assentes nas dinâmicas locais.

A implementação do novo modelo de apoio exigia-me ver, de que forma, localmente, nas escolas, nas unidades regular/apoio, nas salas de aula, tudo de passava. Nesse sentido, era colocado

em jogo as dinâmicas da acção organizada de Friedberg (1993), as lógicas da acção coordenada de Thévenot (1993), as lógicas da mobilização de Dubet (1994), as lógicas da autorização de Ardoino (1992), e as lógicas da colaboração ao nível da perspectiva micropolítica de Hargreaves. Optei por um apelo centrado nas perspectivas de Friedberg, de Hargreaves e alguma passagem por Thévenot. O sentido era procurar a emergência das relações e interacções geradas e geridas ou gestionadas localmente pelos actores sociais. Dessa forma, a investigação foi perpassada por aspectos: estratégicos, conscientes, inconscientes, valores, crenças, intenções, desejos, interesses, vontade, racionalidades. Também foi atravessada por aspectos como: comunidade, dependências, normas, leis, acordos, legitimidade. Isto é os dois polos - acção individual e acção colectiva - estiveram presentes.

A problemática e objecto do meu estudo é extensa e complexa. Todo o campo de estudo é atravessado por tensões, que procurei que se tornassem interpelativos da própria problemática e do objecto de estudo. Nessas tensões, e sendo uma inovação imposta, estavam explícitas ou implícitas dimensões simbólicas, políticas e ideológicas gerando constrangimentos e oportunidades. Procurei que as tensões fossem interpeladas pelas racionalidades instrumental e comunicacional, e não, dicotomizando-as. Pretendi dar visibilidade aos processos negociados pelo jogo, pela acção social, onde os constrangimentos e as oportunidades, realçavam as formas de implementação do novo modelo de apoio.

Face à complexidade do estudo, e tendo optado pelo tipo de estudo de caso que referi, o estudo tornou-se extenso. Quero realçar, que por questões morais, e mais exactamente, pelo envolvimento das professoras que fizeram parte da amostra do meu universo, resolvi manter todas as unidades, pese embora a extensão do estudo.

Finalmente, realço que este trabalho constitui o meu apreço por todos os que comigo colaboraram ao longo dos anos na Educação Especial, e que, mais não é, que o meu parco contributo para as questões da Educação.



## **PRIMEIRA PARTE**

### **UMA ANÁLISE TEÓRICA CONTEXTUALIZADA DA INCLUSÃO**

## I CAPÍTULO

### A INCLUSÃO COMO PONTO DE ENTRADA

#### 1. Generalidades

Em Portugal, como nos demais países, ao nível da Educação, e mais exactamente das escolas, estamos hoje, a interagir com a mudança face a inclusão. Assim, inclusão e mudança andam a par implicando ambas, uma nova forma de ver e de agir ao nível das escolas. A implicação de base é a de uma nova cultura - a da colaboração.

De maneira geral, a palavra inclusão tornou-se o que autores ingleses definem como a *"buzzword"* dos anos 90. A inclusão não é uma ideia nova. As suas raízes remontam no sentido da inclusão social, ao pensamento liberal e progressista. Reforçada, ressurgiu através dos movimentos defensores dos direitos civis dos anos 60, que terão então, iniciado novos desafios, combatendo as ideias, processos e práticas segregadores face à Educação (Thomas, 1998, pp: 2).

O 'murmúrio' ressurgido, nestes anos 90, trouxe, como novo, como inovação instituída (Correia, 1989), a nível internacional e nacional - a inclusão - centrando-a no 'coração' das escolas. Essa inovação instituída assentou em compromissos assumidos internacionalmente - Declaração de Salamanca (e outros) - e nacionalmente, através de normativos ao nível de cada país. No caso de Portugal, os normativos foram evoluindo, representando, o Despacho Conjunto 105/97, a mudança básica a operar, numa primeira fase. Para tal, a mudança das práticas e da interações entre professores do regular e de apoio, tornaram-se a questão central a resolver.

Como acima refiro, essas mudanças indicam a necessidade de reestruturar a escola no sentido de uma nova cultura - a cultura da colaboração. Trata-se de considerar a mudança ao nível: a) da organização escolar; b) de não esquecer que quem a tem que praticar são os docentes, e que assim sendo, as suas características pesam nessa realização; c) que não chega a adopção intelectual da mudança, ou seja, aceitar a sua validade, não significa linearmente a sua incorporação e aplicação; *"os professores adaptam a ideia e o princípio às suas atitudes de fundo e adaptam as suas atitudes ao projecto. Por essa razão, tanto a ideia central do projecto como as atitudes modificam-se com o tempo."*; d) os professores acham-se no legítimo direito de modificar as directivas dos planos gerais (administrativos), para dar sentido a realidade das suas salas de aula. Ou seja, é como se os professores estivessem dispostos a aceitar, a mudança, a colaboração, 'se', isso lhes trouxer 'benefícios'. Nesse sentido, a inclusão escolar, como mudança, exige a desconstrução da 'tradição', levando à novas assunções, a novos papéis, que garantam 'ganhos' para os docentes em questão. Trata-se de no seio da Escola, junto dos professores, e no caso concreto dos professores do regular e

de apoio, validar a inclusão no sentido da comunidade educativa (Perrenoud, pp: 36, in Thurler et Perrenoud, 1994).

A mudança, fazendo parte da educação, do seu próprio conceito, 'educar é mudar', é-lhe intrínseca. Isso porém, não significa, linearmente, mudanças organizativas, e de práticas. *'Ensinar, tem sido sinónimo de resistir'*, daí que Hameline (1981) junte esta ideia, referida por ele no prefácio de uma obra de Neil Postman, a outra, onde refere que: *'há cem anos que se fala na mudança da escola'* (Hameline, 1984; 1985, pp:73/80).

A Escola tem-se regido por uma 'cultura acabada', arraigada à uma cultura individualista e servindo o aluno-padrão, no domínio próprio do professor - a 'sua' sala de aula. A ideia a desenvolver é a de que a Escola é *"...uma estrutura de acolhimento de novos saberes, de gestão de formação contínua e de recursos diversificados"*. Se assim se conceber as culturas da escola, estaremos a realizar uma nova relação com a Escola, com o saber, e com todos os intervenientes, rompendo com territórios estabelecidos (Perrenoud, in Thurler et Perrenoud, 1994).

Nos anos 80, era não só aceitável, mas mesmo moda, ser-se egoísta/individualista. Tratava-se da 'doutrina economicista' que dominava aquela década e que era defendida por Hayek (*idem*). A doutrina economicista fundamentada no egoísmo/individualismo tinha fundas raízes na Europa do Norte, fazendo sobressair o pensamento da época que era agressivamente meritocrático, individualista e competitivo. Tal pensamento fundamentava as justificações retóricas da segregação, e no caso concreto, permeava o sub-sistema da Educação Especial.

Hoje, na década de 90, a noção de 'inclusividade' apresenta-se contrastando com a anterior. A noção de 'inclusividade' apresenta-se então, contrastando com a do 'egoísmo', implicando uma nova filosofia. Esta nova filosofia, encarando todos os indivíduos da sociedade como 'depositários', leva a um novo entendimento: a naturalização de que, nas escolas todos são bem-vindos, e que nessa sequência, o dever é assumido por todos. Estas questões remetem para as ideias de Durkheim, no referente a adopção de uma posição particular face a moral; se nos deixarmos seduzir por posições relativistas, assumimos que não há uma posição moral 'correcta'. No entanto, se considerarmos que a nossa orientação ética é de 'pertença' e de responsabilidade colectiva, temos que considerar o que Durkheim referia: *"Everything which is a source of solidarity is moral, everything which forces man to take account of other man is moral, everything which forces him to regulate his conduct through something other than the striving of his ego is moral, and morality is as solid as these ties are numerous and strong. (Durkheim, 1933, quoted by Hargreaves, 1982:107)"* (Thomas, 1998, pp: 8).

Pertença colectiva faz-nos derivar para as questões das desigualdades existentes na sociedade civilizada, e, por sua vez, levanta as questões da organização da Educação. Ou seja, pensar nas desigualdades pode levar-nos a assumir uma de duas posições: a) as desigualdades educativas das crianças com NEEs só podem ser resolvidas, diminuídas pelas escolas especiais; b) a ultrapassagem dessas desigualdades, implica mais do que a compensação através de recursos materiais e humanos

que existam nas escolas; implica ter a chance de dividir o bem-comum da Escola e da sua cultura (idem).

Nesse sentido surgiu a Escola Inclusiva. A Escola Inclusiva, implica no essencial o reconhecimento da Educação para Todos. A ênfase é colocada na reestruturação das escolas de maneira a que respondam às necessidades de todas as crianças. Através desse reconhecimento e da construção da Escola Inclusiva, está a ideia de que a Educação Especial pode servir a todos os alunos, mesmo que seja em apenas num curto período de tempo de vida do aluno. Num âmbito mais generalizável, está a ideia dos benefícios que a Educação Especial trouxe à educação no geral. Nesse sentido a Escola Inclusiva coloca a Educação Especial ao serviço da Escola.

Passa-se então do conceito de integração, onde genericamente se entendeu que bastava acrescentar alguns 'arranjos' para acomodar as crianças com 'deficiência', para a ênfase da reestruturação. Nesta orientação está implícita uma mudança fundamental face às dificuldades educativas.

A mudança orienta novas formas de pensar baseadas na crença de que mudanças metodológicas e organizacionais beneficiam todas as crianças. Esta mudança levanta questões do tipo: 1) como podem os professores ser ajudados a organizar as suas salas de aula para levar todas as crianças a aprender? 2) como podem as escolas reestruturarem-se para ajudar os professores nessa tarefa? A resposta genérica é a de que 'sabe-se mais do que se aplica', sendo necessário que se faça melhor uso desse conhecimento (Ainscow, 1995).

Em Portugal, de forma lenta e localizada, os processos integradores começaram ainda nos anos 70. De lá para cá, no entanto, o *status quo* sofreu indeléveis, ou nenhuma, alterações. Assim, a inclusão, enquanto conceito, práticas e organização a mudar na escola, começa a abalar as estruturas escolares neste últimos dois anos 97/99. O sentido presente é o de uma colegialidade forçada e centrada na pessoa do professor do apoio. Cabe-lhe uma acção específica junto da Escola e em particular junto do professor do regular, de modo a que se entenda que *"everything which forces man to take account of other man is moral, everything which forces him to regulate his conduct through something other than the striving of his ego is moral"* (Fullan, 1982; 1996; pp: ).

O ano lectivo 97/98 foi o ano da mudança legislativa e da implementação da Escola Inclusiva, em Portugal. É por aí que me interessa começar, abrindo caminho para entender o que se passou nesse ano, dado que para alguns, a Escola Inclusiva, então 'lançada', era há muito esperada, ou inversamente, para outros, era algo a repudiar.

Definirei então a problemática, estabelecerei a ligação dos conceitos inclusão/colaboração face a dissertação em curso, analisarei os normativos e as suas contradições, bem como a forma como se realizou genericamente, a implementação da inclusão face aos mesmos.

## II CAPÍTULO

### DEFININDO A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO

#### 1. Fenómeno global

É já do senso-comum, no sentido social, e académico a defesa dos valores da inclusão social e escolar. É também ponto assente entre muitos que a inclusão é um processo, e não um estado, sendo por essa razão um passo dos processos integradores que tem vindo a ocorrer em todo o mundo.

Assim, há um entendimento global (mundial) de que a inclusão social e escolar é parte integrante da integração. Esse fenómeno da mundialização, nos percursos da pós-modernidade, faz-nos pensar na inclusão como a promessa 'não cumprida' da integração. Isto porque algumas práticas, previstas mesmo em normativos no processo da integração no sentido da mudança da escola (anos 80/90) não aconteceram em vários países e de entre eles, em Portugal.

Considerando então, os fenómenos da mundialização, e neles a passagem fácil da comunicação de maneira geral, e dos resultados das pesquisas educacionais, bem como da pressão de organismos (nacionais e internacionais) representativos da população com deficiência, há uma linguagem comum que conceptualiza e permite a discussão a esse nível, apesar de diferenças subtis de conceitos, políticas e práticas.

É ponto assente que a inclusão, e no caso que me interessa, a inclusão escolar - dimensão que atravessará a minha tese - passa pela desconstrução de sistema de valores e de compreensão, e portanto pela construção de novas representações dos papéis da Escola, dos professores do regular e dos apoios educativos, do entendimento do aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Então uma desconstrução/construção exige novas formas de acção ou de práticas por parte dos professores que atravessando a sala de aula e a Escola no seu todo, indica que a inclusão exige colaboração entre os docentes (ensino cooperativo e outras formas de acção), entre os alunos (aprendizagem cooperativa), entre a escola e a família, a escola e a comunidade (partenariados).

Passa definitivamente por uma mudança radical de atitudes e práticas assentes numa cultura de colaboração, e nesse sentido pelo abandono do trabalho solitário/individual característico do professor de maneira geral, e do professor do primeiro ciclo em especial, 'dono e senhor da sua sala'. Característico também pelas formas de apoio em sala de apoio, isolando alunos e professores de apoio, do todo da turma.

Passa por uma mudança radical endógena à escola e atravessada por normativos para a consubstanciar. Este entendimento é o de que mudar por decreto não chega! Há quem duvide mesmo (como se verá mais adiante), que as escolas portuguesas cumpram a inclusão, passados que são quase dois anos sobre o Despacho-Conjunto 105/97 e, cinco anos sobre a Declaração de Salamanca.

## 2. A inclusão em Portugal: as exigências como inovação instituída

Neste sentido a problemática que quis compreender é atravessada por duas grandes dimensões que se entrecruzam, sendo uma a inclusão e outra a colaboração. De maneira geral, quis entender se as novas formas de apoio, face ao Despacho 105, permitiram o emergir de uma cultura de colaboração entre professores do regular e do apoio a nível do primeiro ciclo, levando a mudanças nas práticas nas salas de aula (a nível da colaboração), e a formas de acção colaborativa dos professores na Escola, neste último caso concernente ao desenvolvimento pessoal/profissional (formação centrada na escola).

O meu estudo realizado no primeiro ano desta nova modalidade, apresenta como seria de prever alguns riscos, precisamente por acontecer nesse primeiro ano. Não se tratava de obter verdades, nem era esse meu intuito; tratava-se de perceber, num universo limitado, a emergência das mudanças colaborativas há tanto defendidas e esperadas por alguns de nós, professores do apoio, face a uma colaboração centrada na escola, e nesse sentido, a um outro entendimento das interacções entre os professores do regular e do apoio, bem como à assunção destes alunos pela escola, pelos professores do regular.

A colaboração em 'si', não é modalidade ou estratégia nova para os professores de apoio, nem tão pouco para os professores do regular entre si (em alguns casos). Ela já acontecia noutras variedades como seja: consulta ou apoio de retaguarda ou indirecto como se costumava chamar. O que me interessava ver era se as novas formas colaborativas propostas no 105 aconteciam, se eram fáceis de realizar, se os professores do apoio e do regular sentiam-se bem face as suas práticas, e nessa linha se a inclusão de facto acontecia, bem como de forma geral qual a perspectiva definida pela escola segundo o ponto de vista dos professores do meu universo.

Poder-se-ia dizer que o 105 coloca a tónica em pontos chave da problemática como: a) a inclusão de base é a do próprio professor de apoio, que assim deixava de ser visto como alguém de fora, para realizar o apoio mediante o Projecto da Escola, no qual ele tomaria parte; b) há uma expansão do entendimento do apoio, parecendo querer romper com a dicotomia educação especial (categorização) e educação em geral, acabando com outra dicotomia - os alunos do especial/alunos do regular; ou seja, não era necessário ser-se 'deficiente' para usufruir do apoio, dado que a ênfase do apoio procuraria pela própria lei assumir novas formas colaborativas (preferencialmente pela colaboração interna na sala de aula), possibilitando assim uma outra forma de apoio - ao professor/a turma; c) a colaboração generalizada à Escola possibilitaria uma interacção entre o professor de apoio e o do regular, entre o professor de apoio e os órgãos de gestão da Escola, criando redes de colaboração que permeavam formas de desenvolvimento pessoal/profissional (socialização).

Nesta problemática a colaboração legislada pelo referido despacho sob a forma dos apoios face ao desenvolvimento da inclusão, e no caso concreto que me interessa, sob a colocação do professor de apoio na Escola para nela agir criando (contribuindo para) uma cultura colaborativa,

pode ser entendida no âmbito da 'colegialidade forçada' de que Hargreaves (1994; 1998) fala, e que, desenvolverei nesta tese.

Situa-se também nas questões da mudança de que fala Fullan (1982; 1996) e Perrenoud (1994) e que também analisarei. Dar forma a Escola Inclusiva pela colaboração entre professores de apoio e do regular, e nesse sentido mudar por decreto, parece não ser suficiente ainda que ajude. A Escola Inclusiva é melhor dizendo a colaboração que a ela conduz, consubstanciada pela 'colegialidade forçada' através do Despacho 105, para não ser 'letra morta', deriva das próprias questões da colaboração sendo para isso necessário: empenhamento, participação, cooperação dos elementos envolvidos nesse processo, e no que me interessa neste estudo, entre professores do regular e do apoio.

### 3. Inclusão, mudança, colaboração e competências

Toda esta mudança põe a prova as interações entre os professores do regular e do apoio, e num campo mais vasto, o das relações humanas/competências profissionais. Trata-se de fazer face ao desenvolvimento de novas competências específicas (saber, saber fazer) e transversais (saber ser, saber tornar-se). Trata-se de compreender novos olhares ou pontos de vista e através deles perceber as dificuldades inerentes a cada um (destas personagens: professores do regular e do apoio) e dos contextos das Escolas, bem como, perceber as resistências pessoais dos elementos envolvidos e dos grupos, que jogam entre si interesses não comuns. Trata-se de aplicar o uso do bom-senso privilegiado por Boaventura no seu 'Um Discurso sobre as Ciências' (1987): *"um conhecimento prudente para uma vida decente"*, no sentido de exploração dos saberes que precisam de ser científicos (prudentes: no caso concreto, o desenvolvimento/implementação de metodologias de ensino/aprendizagem com os alunos de maneira geral e com os alunos com NEEs em especial, quer pelos professores de apoio, quer pelos professores do regular) e sociais (como construir redes de interação/comunicação facilitadoras da colaboração).

Para o professor de apoio, ou pelo menos para alguns, esta mudança pode ser assustadora, não sendo menos para o professor do regular. Para o professor de apoio trata-se de assumir novas funções, e o leque apontado pelo 105 é vastíssimo. Representações dos papéis do passado - apoiar os alunos em sala de apoio, fazer papel de 'consultor' dando conselhos mesmo que não pedidos, etc. -, podem ser difíceis de romper pelos próprios, ou de serem aceites pela Escola, pelo professor do regular. A estas representações podem então juntar-se visões de dificuldades/resistências (próprias ao professor de apoio e dos professores do regular) que precisam ser ultrapassadas. Para o professor do regular trata-se de ceder 'espaço' (a sala de aula), de assumir todos os alunos, respondendo-lhes curricularmente. Os professores de apoio e do regular precisam fazer o luto dessas representações e dessas práticas já instaladas, e que por essa razão, tornaram-se cómodas, como refere Perrenoud (1996).

A mudança *versus* colaboração implica ainda as questões da organização escolar como promotora do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no sentido de ruptura com o isolamento/individualismo, no sentido da Escola constituir-se como 'organização que aprende'. Tentarei realizar a análise da realidade do meu universo nessa base, pelas implicações directas com a colaboração que daí deriva.

Procurarei entender se estaremos nós, contribuindo para uma cultura de colaboração e nesse sentido para a Inclusão, ou inversamente, se estaremos *"We wonder if we're fooling ourselves"*, parafraseando Ainscow (1998, pp: 226) num dos capítulos do seu livro. Eis o que procurarei entender através do meu universo de estudo.

Será interessante ver, de que forma as escolas do meu universo assimilaram os valores implícitos à inclusão educativa, derivada do modelo conceptual do mundo social e nessa sequência, ver de forma professores de apoio e do regular ao nível do primeiro ciclo realizam as suas acções nesse sentido.



### III CAPÍTULO

#### DEFININDO OS OBJECTIVOS

##### 1. A complexidade da temática

A amplitude da problemática da inclusão/colaboração torna difícil, uma escolha dicotómica, dado que há todo um entretecer de redes, que dificultam a inclusão de uns objectivos e a exclusão de outros.

Por outro lado, tendo assumido uma atitude do tipo compreensiva/prospectiva, no âmbito de uma metodologia de trabalho de cariz etnográfico (pelo envolvimento dos professores de apoio em situação de reflexão em grupo) levou-me a recolher material ao longo das entrevistas, que se mostrou rico em conteúdo e extensão. Esta recolha demonstrou a complexidade da Educação Especial, complexidade amplamente reconhecida por diferentes autores, como se verá nesta tese. Tal facto deixa-me em situação de difícil opção. No entanto procurarei apontar alguns dos objectivos à luz da definição da problemática, a volta dos quais procurarei realizar uma compreensão mais acurada, não só porque os considero fundamentais, mas também a fim de tirar partido da realidade do universo que serviu ao meu estudo.

Assim tentando clarificar esses objectivos e de forma meramente denunciadora das ideias, tentarei explorar/compreender:

a) se o objectivo mundial, e logo, também nacional, é a Escola Para Todos, de que forma está, a Escola Portuguesa, e no caso concreto o primeiro Ciclo, e ainda mais concretamente, o meu universo de estudo, a responder a essas premissas que são as da inclusão;

a.1) professores do regular e dos apoios já interceptam seus 'olhares' no aluno com NEEs, ou seja, já há responsabilidades divididas, ou esses alunos continuam a ser do 'ensino especial'?

a.2) todos os alunos com NEEs são vistos como alunos da Escola, e vêem as suas necessidades atendidas, ou a inclusão não acontece? Ou ainda, alguns são excluídos?

a.3) a escola atende os alunos diferenciando, e nesse caso o aluno-padrão vai a caminho do mito?

a.4) que dificuldades são apontadas nesse processo de inclusão?

a.5) em alguma das escolas do meu universo, esse processo é mais fácil do que nas outras? Por que?

a.5) como encaram os professores dos apoios as novas funções face ao Despacho-conjunto 105/97? Essas funções são passíveis de realização em qualquer escola?

a.6) como encaram os professores do regular as novas funções dos professores dos apoios?

a.7) quais os condicionalismos que os professores apontam face a inclusão? São comuns aos professores de apoio e do regular, ou há divergências?

b) nessa mesma linha de pensamento, a colaboração entre os professores do regular e dos apoios, assume que formas;

b.1) qual a base de acção da colaboração entre os professores em questão?

b.2) como encaram os professores dos apoios as interacções com os seus colegas do regular de maneira geral? E de maneira específica, face ao par do universo da tese? No mesmo sentido qual a visão dos professores do regular?

b.3) quais as formas de colaboração mais comuns?

b.4) quais as mais difíceis de realizar?

b.5) as formas apontadas no Despacho 105 são passíveis de realização?

Parafraseando Ainscow e Booth (1998) diria que estamos no início de toda uma exploração de subtis diferenças de significado dos processos e práticas de inclusão/exclusão, que exigem o reconhecimento da complexidade e pluralidade de perspectivas, vozes e interesses que precisam de ser explicitadas. Da minha parte, esta tese é o meu parco contributo!

Dessa forma a tentativa que realizei no estudo empírico e realizei ao longo da dissertação da tese foi, é, a de compreender, os processos ocorridos ao nível do meu universo. Em tal compreensão procurei ver de que forma a experiência de trabalhar com alunos diversificados, 'fugindo' do estigma da categorização e validando uma outra cultura(s) escola(s) no sentido da cultura de colaboração acontece ou emerge, e quais os constrangimentos e facilidades existentes.

A incorporação dessa nova cultura por professores do 'especial' e pelos professores do 'regular', não foi no meu estudo, nem tão pouco a nível geral, é, nem será fácil, nem imediata. Ainscow e Booth referindo-se aos professores e profissionais do 'especial' dizem que: *"..we remain uncertain how far an incorporation of special education into a field of inclusion and exclusion will proceed with those who have established their careers within a field of 'special education'. Professionals and academics who make their living from a particular way of ordering reality do not take readily to seeing their territory reapportioned and may make all sorts of contortions to display a readiness to change while avoiding a shift of position (see Booth 1997)."* (Ainscow et al, 1997; pp: 245).

## IV CAPÍTULO

### O ENQUADRAMENTO LEGAL DA PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO

#### 1. Despacho-Conjunto 105/97 e outros documentos oficiais

No passado recente (anos 80) a falta de legislação era apontada como factor da inoperacionalidade da Educação Especial em Portugal. Ao longo dos anos 80/90 foi surgindo toda uma gama de legislação com o objectivo de suprir falhas da lei, que assim se constituíam como impedimento aos processos integradores, ou com o objectivo, de reforçar posições deixadas dúbias por outros normativos.

No entanto, ainda que, a legislação possa assumir-se e ser assumida como fonte de legitimação, também pode inversamente, constituir-se como fonte de anomia, quando em excesso e conjugada com défices de participação.

No momento presente a Educação Especial, encontra validação para os processos integradores em três documentos que conjugados deveriam permear a inclusão educativa dos nossos dias. Trata-se de: a) Decreto-Lei 35/90 que assegura a escolaridade obrigatória dos alunos com deficiência; b) Decreto-Lei 319/91 que viabilizou a integração; e finalmente o mais recente o Despacho-conjunto 105/97 que viabiliza a Escola Inclusiva. No entanto, como é defendido por muitos autores já citados (Perrenoud, Barroso e outros) as mudanças, as reformas não acontecem por decreto, naquele sentido de que o decreto não leva a mudança de atitudes. No entanto as leis, sendo processos top-down dão força a mudanças que perambulam nos desejos e interesses de alguns contra a resistência de outros.

É neste último sentido que coloco o Despacho 105. Tomando-o como normativo da 'promessa não cumprida' da integração, é que muitos dos profissionais da Educação Especial o viram chegar, contra a vontade de outros tantos.

O Despacho conjunto é o verdadeiro normativo, publicado no Diário do Governo (nº 149 de 1/7/97, pp: 7544/7547) que regulamenta as novas formas de apoio. Na sua explicitação a ênfase é a do desenvolvimento da Escola Inclusiva. Outro documento, as 'Normas sobre a Organização e Gestão dos Apoios Educativos', é um documento oficial do Departamento de Educação Básica, mais exactamente da NOEE - Núcleo de Orientação Educativa Especial (corresponde a antiga DEE), documento esse, que explicita o 105 à luz das teorias que consubstanciam a Escola Inclusiva.

O Despacho 105 foi publicado e implementado naquele primeiro ano, é o que está em vigor neste ano lectivo de 98/99, sabendo-se já, pelo Parecer do CNE (que analiso nesta dissertação), que já estão recomendadas alterações que se prevêem sejam aplicadas no próximo ano lectivo 99/00.

As Normas que considere para análise crítica, são as realizadas para o ano 97/98, dado que as actuais, embora mantenham, de alguma forma o mesmo sentido, distinguem-se das primeiras, pela

forma mais cuidada como as ideias são expostas, não se sentindo a 'prescrição', ou ingerência da primeira forma. Esta minha opção tem a ver com o facto de ter sido a primeira forma, que orientou o meu universo de professores.

Para realizar a análise destes novos documentos reguladores, proponho quatro vias; uma genérica, onde comentarei de forma breve o seu enunciado; a segunda, onde me centrarei numa visão da ligação da temática desta tese - colaboração/inclusão; a terceira, onde de forma sucinta denunciarei algumas contradições do documento; a quarta, onde procurarei mostrar de que forma ocorreu a implementação no primeiro ano 97/98, precisamente quando realizei o meu estudo.

## 2. Visão genérica do Despacho-Conjunto 105/97

Considerando o primeiro percurso, ou via de análise, passo a realizar alguma referências na relação enunciado/mudanças propostas. Este despacho constitui-se como resultante da acção de dois departamentos ministeriais, tendo sido acordado entre a secretária de Estado da Educação e Inovação e pelo secretário de Estado da Administração Educativa.

Este Despacho denuncia, ele próprio, o carácter das parcerias, no sentido da acção conjugada de esforços, específica das políticas desenvolvidas e prometidas, a partir do que eu designo, de quarta fase da Educação Especial em Portugal (que analisarei em local próprio).

O Despacho-Conjunto 105/97, de 1 de Julho de 1997, entendido como o regime de prestação de serviços de apoio, congrega em si a mudança da Educação Especial, e a mudança a realizar no sistema educativo, pois como é referido, o que é pretendido é a 'mudança significativa' da situação que transcorria.

A mudança pretendida é aquela, ainda na senda da Reforma, no seguimento da Lei de Bases, no entendimento dos paradigmas do desenvolvimento global da pessoa, no seguimento dos princípios democráticos, universalmente defendidos, que pretende fazer da Escola um espaço diferenciado da diversidade, respondendo à uma população discente que se pretende 'incluída' desde o primeiro momento na Escola, para o que, esta necessita de ser construída, no sentido apontado pelo Despacho – de forma democrática e com qualidade.

A ideia de mudança apontada assenta na diversificação das práticas pedagógicas e da gestão dos recursos especializados, no sentido da materialização das medidas de sucesso, tendo por base a flexibilização curricular, expandindo essa flexibilização à organização escolar, no seu todo.

Com esta ideia o 105 não faz desaparecer a Educação Especial, mas leva-a para dentro da Escola. A prioridade é colocada na actuação dos professores especializados junto das escolas, da forma contida no 105, nesta primeira fase, para numa segunda fase, esta actuação articular-se com demais respostas ali apontadas (rede escolar, gestão pedagógica e administração, autonomia das escolas, estabilidade do corpo docente).

O Despacho torna então, prioritário o reposicionamento dos professores de apoio no próprio processo inclusivo, sendo eles, os primeiros a serem 'incluídos', devolvidos à Escola, para passarem a ser membros de pleno direito na Escola, ou seja a nível dos seus pares, com direitos e deveres centrados na Escola e já não na equipa, que desaparecia enquanto modelo de funcionamento.

A ideia-chave aqui contida, vinda do passado, apontada como óbice à integração, e que o 105 tenta superar, é a questão do fosso regular/especial re-situando o professor de apoio na Escola. Penso que está medida foi uma das grandes alterações, o primeiro passo para a diluição das representações e queixas do passado de ambas as partes, bem como, o orientar a mudança da Escola, ainda que, o enfoque de tal mudança seja colocado naquele professor, na fase de implementação do 105.

O que aqui aconteceu foi a prossecução do modelo sugerido, e rejeitado, na fase anterior, sendo o professor do 'especial' designado como professor de apoio, a funcionar 'na' e 'para' à Escola no seu todo. Os alunos que necessitam de apoio são o elo de ligação, que ali permite colocar aqueles professores, para agir de forma já não centrada na criança, mas centrada na Escola, ou seja, numa linha de centragem curricular, numa linha de política global da Escola e numa linha de desenvolvimento pessoal/profissional centrada na escola.

É referido por este Despacho que a prestação dos apoios visa tornar a Escola no centro privilegiado da acção educativa (o sublinhado é meu), e para tal, são ali traçados os objectivos a desenvolver no âmbito do projecto educativo das escolas.

Nesta linha de orientação os professores de apoio são elementos 'da' Escola a funcionar em horizontalidade (como seus congéneres professores), sendo ali colocados sob a forma de concurso/destacamento (concurso, ainda a parte). A preferência de tal colocação, vai numa primeira linha, para os docentes especializados numa das áreas ali referidas, para numa segunda linha - 'quando não existirem docentes com formação especializada' - apontar à colocação de docentes com formação em domínios que sempre subsidiaram a Educação Especial, ou seja, em Psicologia, Sociologia, e Ciências da Educação, ou outras, sendo aqui, dada preferência a colocação de quem, com esta formação, acumule experiência em Educação Especial.

Seguindo o carácter da hierarquia, na linha da verticalidade (os professores de apoio têm superiores fora da Escola), o 105 mantém a duplicidade da ligação do professor de apoio à uma equipa concelhia de coordenação, - Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) -, cabendo a esta a orientação e supervisão dos docentes de apoio. A constituição desta equipa é realizada com o máximo de três docentes com formação especializada, ou não os havendo, com 'reconhecida experiência profissional em funções de apoio'.

Pelo 105, o sentido de apoio é mais abrangente, implicando o apoio a qualquer aluno e não apenas ao aluno com deficiência, sendo também da responsabilidade de outros profissionais (psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, etc.). O significado da abrangência do apoio, também passa, primeiro, e aqui situa-se o enfoque da mudança da Escola, pelo apoio à Escola no genérico (ao Órgão de Gestão da Escola), e ao professor do regular, para depois, ou

concomitantemente, constituir-se apoio directo ou não, aos alunos, quer apresentem deficiências, dificuldades de aprendizagem específicas ou temporárias, bem como as suas famílias.

O 105 não prevê a necessidade de que o aluno tenha deficiência para ter apoio. No entanto, concomitantemente, o 105 não fez desaparecer o 319, refere-o mesmo, pelo que se mantêm as questões da deficiência, e do apoio assim justificado.

A definição da abrangência dos apoios é definida pelas escolas, face às suas necessidades, à realidade do seu universo, dos seus projectos, do número de alunos que precisem de novos recursos. Isto deixa prever que uma escola, será o resultado da negociação de uma boa gestão de recursos, que uma vez disponíveis, passarão a dela fazer parte sendo o garante das 'boas' respostas educativas. Ao clarificar os elementos para pedir apoio, uma escola deve prever o tipo de docente, ou seja, a formação que o docente deve ter. O Despacho contempla a colocação em funções de apoio, dos docentes com formação especializada em: educação especial, supervisão pedagógica, orientação educativa, animação social, ou outra, deixando em aberto o direito de escolha das escolas.

Sumariamente o 105 orienta-se e define os vários aspectos que agrupo e passo a descrever. Orienta-se pela LBSE (Escola democrática e de qualidade para todos). Define os apoios como a resposta articulada para essa construção, mas de acordo com os problemas sentidos nas/pelas escolas. O objectivo a atingir é o da diversificação das práticas pedagógicas e a eficácia da gestão de recursos especializados através da colocação nas escolas de pessoal docente e de outros técnicos. Numa primeira fase a aposta a realizar é a da diferenciação pedagógica através da acção da Educação Especial. O professor de apoio é identificado como possuindo habilitação especializada, fazendo parte do corpo docente da escola. É ainda aquele que presta apoio na escola, a todo o conjunto da mesma: professor, aluno, órgãos de organização e gestão e à família.

Destaco deste bloco, para facilitação de leitura, as formas de apoio a realizar pelos docentes em apoio. Devem assegurar a igualdade de oportunidades de sucesso educativo dos alunos. Promover condições de integração nas escolas. Promover a qualidade educativa através da orientação educativa, da interculturalidade, da saúde escolar e da melhoria do ambiente educativo. Promover os recursos necessários e a articulação entre os mesmos. Nesta articulação deve considerar as estruturas, de saúde, da segurança social, da qualificação profissional e emprego, as autarquias, as entidades governamentais e particulares.

Destaco também, pela mesma razão a definição das funções do professor de apoio. A lista é extensa mas pode ser resumida como a seguir se lê. Cabe ao professor de apoio colaborar com os órgãos de gestão no sentido da detecção, organização e incremento das respostas face às NEEs. Colaborar com os órgãos de gestão e com os professores no sentido da gestão flexível dos currículos. Promover um ambiente educativo de qualidade e plenamente inovador que responda às necessidades educativas dos alunos. Colaborar na aplicação das medidas do Decreto-Lei 319. Contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos. Apoiar os alunos e respectivos professores de acordo com a definição do projecto educativo da escola.

Além destas determinações o Despacho define as competências das ECAEs. À estas compete intervir na comunidade em articulação com as escolas. Colaborar e apoiar os órgãos de gestão das escolas. Gerir pedagogicamente os recursos especializados da sua área. Colaborar com os centros de formação para se constituírem como centros de recurso locais (ao nível da formação contínua). Desenvolver a orientação técnico-científica dos professores de apoio através da formação e da reflexão cooperativa dos docentes em contexto de trabalho (nas escolas). A ideia expressa é a de que tal formação desenvolva a diversificação e a valorização das práticas educativas.

O Despacho ainda determina que a identificação das necessidades de apoio dos alunos cabe aos docentes da escola em articulação com os professores de apoio. À escola cabe definir a proposta de colocação dos docentes em apoio. Esta definição é feita com base nos vários critérios que a própria escola define. Esses critérios devem ter em consideração os alunos, os espaços, a localização os recursos circundantes. Isto é de acordo com o seu Projecto Pedagógico. Nesses critérios a escola deve considerar os critérios referentes a habilitação e formação especializada do docente que pretende que seja colocado em situação de apoio na Escola.

### 3. Colaboração e inclusão

Ao realizar a escolha da minha temática na junção colaboração/inclusão, verifiquei que o próprio Despacho e as Normas, consubstanciam a minha escolha. É isso que analisarei de seguida.

Genericamente todo o *corpus* do 105 e das Normas reflectem a mudança a realizar face à Escola Inclusiva, no sentido de uma outra cultura de escola, mais exactamente no sentido da construção de uma cultura de colaboração.

No 105 o conceito de colaboração aparece explicitamente escrito - colaborar -, ou implicitamente exposto através das palavras - participar, apoiar, contribuir. Assim no ponto 12 - funções dos docentes - nas seis funções explicitadas, três começam com a palavra 'colaborar' (alíneas: a', c', d'); uma inicia com 'contribuir' (alínea b'); 'participar' inicia a alínea f' enquanto que na linha e' pode-se ler 'apoiar'.

Na mesma linha de análise, as funções das ECAEs são atravessadas pelo mesmo conceito através das palavras: 'articulação', que aparece quatro vezes no ponto 14 e 14.1, no próprio enunciado, e nas suas alíneas: a', c', e'; 'apoio' aparece duas vezes (alínea c', ponto 14.1); 'colaboração', aparece uma vez (ponto 14.1); 'partilha' aparece uma vez (alínea d); 'cooperativa' aparece uma vez (alínea f').

Desta forma pode-se ver a perspectiva da cultura de colaboração a delinear-se através do texto do 105. A ideia de que os apoios devem ser realizados no âmbito dos projectos educativos das escolas, reforça a ideia da cultura de colaboração, pois que para tal o envolvimento, a implicação, o consenso implicam formas de colaboração. Nesta linha o 105 no ponto 2, implica o conceito de

colaboração, fazendo-o surgir implícito na referência ao projecto educativo, e explícito nas palavras 'colaborar' (alínea c') e 'articular' (alínea d').

Assim é notório que cabe aos docentes de apoio, às ECAEs e às escolas o desenvolvimento de negociações, de parceria que advém de uma cultura diferente da existente nas escolas. A cultura existente assenta no individualismo e a proposta do 105 é a da colegialidade.

Neste sentido também, é que coloco o 105 como rampa de lançamento da cultura de colaboração ainda que numa primeira fase esteja ao nível da colegialidade forçada ou artificial de Hargreaves (1994, 1998).

Esta mesma ideia está contida nas 'Normas', dado que consubstanciam uma explicitação dos vários pontos do 105. A versão original lançada no ano do Despacho 105 e do meu estudo (97/98) explicita as várias formas de colaboração, que pela forma como são postas, se tornam prescritivas, assumindo de facto o carácter de colegialidade forçada. Num dos blocos, no que concerne a orientação do apoio nas escolas, pode-se ver que há necessidade de efectuar "*...alterações estruturais no plano da cultura pedagógica..*". Também é salientado que a função primordial dos docentes é "*...colaborar com os órgãos de gestão...e com os professores do ensino regular..*". O apoio ao aluno é colocado nesta terceira linha, ou seja, em primeiro lugar a 'colaboração' referida, depois o apoio ao aluno. Neste último caso, a ênfase volta a ser colocada na 'colaboração', na medida em que, é recomendado que o apoio ao aluno ocorra prioritariamente dentro da turma, ficando implícito a colaboração (pp:1, 2).

As 'Normas' definem que a colaboração a realizar junto do professor do regular deve desenvolver-se no sentido da promoção de competências, que implicam, elas próprias, colaboração. É proposto então, o desenvolvimento de uma acção colaborativa (forçada) por parte do professor de apoio no sentido de levar o seu colega do regular a adquirir competências em vários domínios. Trata-se da extensão das competências que eram do foro do professor de apoio (competências consideradas técnicas, no âmbito da racionalidade técnica) ao professor do regular. O professor de apoio é 'situado' pelas 'Normas' como competente para tal realização.

Trata-se dos processos de troca de saberes, onde a um deles é reconhecido competências para tal desenvolvimento. A base de tal realização assenta na definição da colaboração (imposta) ao professor de apoio. Isto é, ao professor de apoio são reconhecidas competências para empreender a formação do seu congénere do regular. As competências a serem adquiridas pelo professor do regular são as do domínio da aprendizagem diferenciada, como seja: as técnicas de pedagogia diferenciada; a construção e avaliação de programas individuais; e a flexibilização curricular.

Torna-se bem patente a colegialidade forçada; nem sequer há referências aos saberes ou vontades do professor do regular. Ao nível da colegialidade forçada, aparecem as competências que o professor de apoio tem que levar o seu colega do regular a adquirir. Trata-se de tornar o professor do regular competente na 'colaboração'. Assim, é aquele precisa dominar a gestão colaborativa da sala de aula (tanto mais que o apoio ao aluno deveria ser ali desenvolvido, preferencialmente), a gestão



simultânea de pequenos grupos homogêneos e heterogêneos, a tutoria pedagógica, a preparação de reunião de pais e o trabalho de Projecto. Há uma discrepância nesta determinação. É como se o professor do regular 'nada' soubesse'. As intenções terão sido boas, mas a 'forma' como as 'Normas' prescreviam agravava o fosso já existente, tanto mais quanto mais o professor de apoio fosse inexperiente, ou inversamente, não utilizasse a 'experiência' ou a 'especialização' no sentido de se por ao serviço da escola ou do colega. Isto é, o professor de apoio tinha que estar atento para saber usar a 'especialização' como 'de-especialização' ao serviço da educação, encontrando o equilíbrio das competências, o ponto de troca e negociação necessário.

#### 4. Colegialidade forçada

O 105 e as Normas cumprem a definição da colegialidade forçada face aos seus vários requisitos. Se não, vejamos. O conceito de colegialidade forçada contido no 105, e, mais notório nas 'Normas', é definido por Hargreaves (*idem*) como compreendendo os seguintes aspectos: é regulada administrativamente, é compulsiva, é orientada para a implementação, é fixa no tempo no espaço, e finalmente é previsível.

No aspecto administrativo está o entendimento de que a colegialidade deriva da imposição administrativa que exige o trabalho conjunto dos docentes. A compulsividade que pode ser directa ou indirecta em termos dos efeitos quando não cumprida, é definida pela obrigação nos diferentes níveis de colaboração, como seja na planificação, no ensino cooperativo, no ensino em equipas, no treino, etc. A orientação para implementação implica a obrigação ou persuasão através de ordens ou directrizes superiores a que os professores estão sujeitos face a realização do trabalho em conjunto. A fixação do tempo e do espaço refere-se a realização do trabalho conjunto, em locais e em tempos definidos, como reuniões de planificação, o trabalho em espaços próprios.

Quando as formas desenvolvidas no tempo e no espaço são exclusivamente as definidas administrativamente, sem quaisquer outras relações de trabalho conjunto, Hargreaves (*ibidem*) refere que o ocorre é "*...uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento*". A previsibilidade refere-se aos resultados esperados; a administração referencia quais as são as finalidades, a regulação do tempo e do lugar de concretização dos resultados; são formas de realizar o controle, verificando-se que a colegialidade artificial torna-se uma simulação administrativamente segura de praticar a colegialidade (pp: 220).

Sumariamente a colegialidade forçada ou artificial, conforme os autores a traduzem, (contrieved collegiality) é uma forma de passar do individualismo para a colaboração, visando criar "*...vínculos entre as professoras, levando-as a trabalhar em conjunto, com vista a uma melhoria das suas práticas. A colegialidade forçada visa, igualmente, criar o contexto adequado para fazer triunfar a aplicação de novas abordagens e finalidades pedagógicas...Nos casos mais favoráveis, a colegialidade forçada pode ser uma fase preliminar para se chegar a instaurar uma verdadeira*

*cultura de colaboração, para ajudar as professoras a centrar-se sobre mudanças necessárias."* (Thurler, Mónica et Perrenoud, 1992, pp: 104).

Pese embora, o facto de, da colegialidade forçada poder advir efeitos perversos, pelo peso da administração/prescrição, ela está contida no 105, e, nas normas no sentido acima exposto. É este o sentido que dou ao 105, bem como as Normas, tendo por essa razão escolhido a relação inclusão/colaboração para desenvolvimento da minha temática de estudo. A validade do meu estudo, não deixa porém de ser atravessada quer por esta questão - da colegialidade forçada - mas também pela colaboração no seu sentido espontâneo, ou seja colaboração natural, quanto mais não seja, como consequência de um primeiro momento de colegialidade forçada.

A segunda versão das Normas veio reforçar a minha opinião acerca do entendimento de que as 'Normas' e o 105 consubstanciam a ideia da cultura de colaboração a realizar nas escolas, ainda que seja preciso passar pela colegialidade forçada. Como na primeira versão pode-se ler a necessidade de uma outra cultura pedagógica. Para tal realização, Escola precisa ser entendida como uma organização sistémica que comunica, que conhece os seus problemas e que por tal procura respostas.

Tal realização exige o entendimento na base da comunicação de valores, de intenções, de necessidades e de aspirações, dos e entre, os actores. A aposta no desenvolvimento dessa cultura de colaboração passa pelo projecto educativo da escola, realizado de forma participada e segundo os princípios da responsabilidade. O projecto educativo é visto "*...como um instrumento aglutinador que mobiliza os diferentes elementos da comunidade educativa...inventariando os problemas e os modos ...da sua resolução...*". Completando este aspecto é ainda referido que o apoio a ser realizado junto dos docentes do regular "*...tem necessariamente de decorrer numa base de trabalho colaborativo...*". Desta versão desaparece a prescrição das modalidades no âmbito acima exposto, ficando em aberto que o apoio ao professor pode assumir a modalidade - dentro da sala de aula - implicando "*...a organização e gestão de um trabalho cooperativo entre os dois professores..*", ou então assumir a modalidade - fora da turma - devendo então ser desenvolvido em "*...pequenos grupos de professores da escola para...rentabilizem os recursos...promova o diálogo e a reflexão conjunta, bem como a gestão cooperativa das dificuldades no interior de cada escola.*" (DEB, Ministério da Educação, 98, pp: 13, 16).

##### 5. Contradições do 105 e das 'Normas'

Das contradições existentes nas 'Normas' procurarei aqui evidenciar, mais exactamente, as referentes ao apoio nas escolas (o documento número um). Antes porém de enveredar pela análise, é lícito dizer que as 'Normas', no ano de implementação do 105, cumprindo a função de colegialidade forçada, tinham o carácter de documentos de trabalho. Por essa razão, estava implícito que as escolas deveriam realizar uma análise da implementação do novo modelo e apresentar essa análise de acordo

com a grelha constante nas próprias Normas. Então as 'Normas' tinham um duplo carácter de transitoriedade: a) num sentido demarcava a transição do modelo de apoio; b) noutro, era um documento que carecia de estudo por parte das escolas. Talvez, de alguma forma, assim melhor se perceba o seu carácter prescritivo, que foi minimizado na segunda versão.

No entanto, não deixa de ser contradição, o aparecimento de um documento orientador com a designação 'Normas'. O termo 'Normas', na primeira versão, não foi muito feliz. Implicava prescrição à semelhança do modelo médico-pedagógico (paradigma positivista).

O documento na sua versão original (e é a que me interessa) dava forma prescritiva a implementação do 105 no ano lectivo 97/98. Era dividido em quatro 'blocos', sendo um para explicitação do trabalho das ECAEs, outro para a explicitação dos apoios na escola, um terceiro para explicitação do apoio à deficiência visual e finalmente um quarto, para explicitação do apoio à deficiência auditiva. A versão actual apenas consubstancia-se como documento único. É mais abrangente em termos de fundamentação teórica, e limita-se a explicitar a organização e gestão dos apoios, com base no 105 e nos constructos teóricos da inclusão. O nome mudou, desaparecendo a terminologia 'Normas', e assumindo a designação de 'Organização e Gestão dos Apoios Educativos'.

Algumas das contradições de que me dei conta surgem explicitadas nas 'Normas' ou no próprio 105. As 'Normas' comportavam directrizes que não foram explicitadas no 105. Elas faziam parte de um documento sem nome, nem número, que perambulava pelo DEB. Na verdade, tratava-se do 'esboço' do 105. As 'Normas' ao serem lançadas para orientação dos apoios, veiculou o que o 105 não explicitava. O 105 deixava margem de manobra, as 'Normas' não.

Para bem se entender as contradições considero interessante a explicitação de alguns aspectos existentes no documento original (que seria o 105) e que surgem sob a forma das 'Normas'. Aponto que de forma genérica a mudança proposta, nesse documento continha a criação de estruturas do seguinte tipo: a) rede de SLAE (Serviços Locais de Apoio Educativo)/Centro de Recursos; b) centros de recursos específicos (para deficiência visual); c) centros de recurso privados com base na reconversão das escolas de Educação Especial. Estes centros teriam como função primordial 'melhorar globalmente as escolas' através do suporte a 'integração'. Esta regulamentação não saiu no 105.

Os SLAE passaram a ECAEs no sentido proposto pelo 105, não sendo porém mencionado o que vinha na primeira fórmula: o apoio a realizar deveria centrar-se em 'boas práticas realizadas num continuum'. Esta ideia implicava formas diferenciadas de apoio e não exclusivistas.

Na fórmula anterior havia também a ideia da necessidade de mudança. Porém, previa-se o provimento das escolas com estruturas, para dar resposta aos processos integradores. Todos, professores do regular, do especial, todos, sempre se queixaram da falta de estruturas, de condições, etc.

Os estudiosos, entre nós, também reconheciam isto há muito. Entre nós, e reforçando um pouco esta ideia, Correia (1997), reconhecia que a integração era o caminho apontado pela Lei de

Bases, e por outros normativos. Tal caminho trazia responsabilidades acrescidas à Escola Regular para realizá-la. Essas responsabilidades eram imensas devido a falta de estruturas que enquadrassem tal acção. O autor referia vários indicadores que denunciavam tais falhas: a) número insuficiente de professores especializados; b) apoio técnico deficitário; c) falta de formação do professor do regular.

Ou seja, o que não ficou expresso no 105, passaria para um documento de uso restrito das ECAEs e respectivos professores, documento de trabalho organizado pela DEB/NOEEE, que seria a base para implementação do novo modelo de apoio. Assim, em Setembro de 1997, as ECAEs e os professores de apoio tiveram acesso a documentos de trabalho, sob o nome – 'Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas' -, documentos esses que especificavam de que forma o 105 devia ser desenvolvido nas escolas.

Especificando as contradições começaria com uma contradição de fundo. As 'Normas' apresentaram-se em quatro documentos, minimizando o conceito de Escola Inclusiva, dado que se assumiu em documentos distintos para a deficiência visual e auditiva.

Contradição ainda foi o facto, das escolas não terem sido ouvidas, e surgirem as respostas sob a forma de 'Normas' e do 105 defendendo a ideia de que vinham responder aos problemas e necessidades das escolas, no sentido da "...construção de uma escola democrática e de qualidade..". Neste sentido, as escolas foram apanhadas de surpresa, no início do ano lectivo 97/98. O normativo - o 105 - e um documento oficial - as 'Normas', foram levadas em mãos pelos professores de apoio, cabendo-lhes a sua divulgação.

Contradição também, é o facto de que na prática verificou-se que muitas escolas ficaram sem professor, enquanto que outras dividiram o professor de apoio entre uma, ou mesmo duas escolas. A contradição existe, porque o 105 previa a centragem do apoio na própria escola, devolvendo o professor de apoio ao seio da escola, sendo ele o primeiro a ser 'incluído'. Este era o ponto forte da mudança. Ficou no 'papel', caindo por terra o ponto fundamental, o que deixou escolas e professores sem soluções para os seus alunos.

O previsto era uma ampla gama de funções, quer para o professor de apoio, quer para as ECAEs. Na verdade, à essas funções os professores de apoio já estavam habituados. A contradição decorre de se ver algumas das funções do professor de apoio duplicadas nas ECAEs. Se, se entende aquelas funções para os professores de apoio, o mesmo não é válido para as ECAEs, que podem ser vistas como estando a ingerir na escola.

Ainda no âmbito das funções, enquanto que o 105 apenas as descreve, deixando margens de liberdade nas formas de realizar, as 'Normas' prescrevem as formas de as desenvolver. Caso os professores de apoio as levassem a efeito, tal podia ser visto, pelas escolas, como formas de ingerência. Nesse sentido é que coloco as prescrições quanto ao Plano de Actividades. Isto é, trata-se de matéria a ser decidida pelos órgãos de gestão da escola e não a serem contidas em 'Normas' para o professor de apoio aplicar nas escolas, como estava expresso.

No mesmo âmbito e relativamente aos professores do regular, a expressão da forma de colaboração (levar os professores a adquirir competências) é imposta ao professor de apoio como medida que implica o 'apagamento' do professor do regular (ponto 2, pp:5). Em contrapartida, no 105 fala-se na formação/reflexão, mas realizada pelas ECAEs e não pelo professor de apoio. Ou seja, há uma tripla contradição: os professores de apoio formam 'a força' os seus colegas do regular; a formação/reflexão é atribuída às ECAEs; a formação em contexto de trabalho com base na cooperação é atribuição das ECAEs junto dos órgãos de gestão, parecendo ter sido esquecido que quem lá está - no contexto - é o professor de apoio (alínea f' ponto 14.1).

Como já referi, para bem entender o aparecimento desta 'norma' e de outras, é preciso ir perscrutar o documento que deu origem ao 105, ou seja a primeira fórmula (DEB, Ministério de Educação). Ali, era precisamente colocada ênfase no professor do regular. Para realizar essa ênfase cabia ao professor de apoio um papel predominante na sua formação em serviço; ou seja o professor de apoio seria o agente de desenvolvimento do professor do regular. A formação seria o veículo de mudança, para o que, deveria ser organizado um plano de acção a longo prazo. Esse plano deveria contemplar toda a escola. A formação deveria desenvolver temas como o conceito de NEEs, a planificação, a programação, os processos de mudança e de ensino/aprendizagem.

A linguagem utilizada também denuncia algumas contradições. Uma dessas contradições pode ser lida, na introdução das 'Normas', quando referem "*...colocação de crianças e jovens em escolas do ensino regular*". Ainda que a intenção seja a da defesa da Escola Inclusiva, como se vê no parágrafo seguinte, a terminologia 'colocação' faz esmorecer os princípios defendidos. Também ao mesmo nível foi aplicada a palavra 'adicionar' para se defender a operacionalização da diferenciação; "*...avaliar o que deve ser adicionado ao plano normal...*". Esta ideia de 'adição' remete para a velha ideia remediativa 'mais do mesmo', pese embora o facto de não ser essa a ideia, como se pode depreender (pp: 1).

Apesar dos paradoxos existentes na redacção do 105 e das 'Normas', tratam-se de documentos promotores da inclusão, que pretendem através da colegialidade forçada provocar a mudança. As normas já foram revistas, com referi, e prevê-se que o 105 seja alterado em alguns dos aspectos por proposta do CNE.

Será de esperar que se entenda que a ênfase de mudança colocada no professor de apoio, através destes documentos, foi enorme. A colocação do professor de apoio nas escolas foi factor decisivo de contribuição para a mudança. No entanto, mesmo que o professor de apoio provoque rupturas e a mudança comece a ganhar formas de mudanças endógenas, há que se cuidar de dispositivos de mudança não levados pela Educação Especial. Eles existem, restando alertar as escolas para a sua aplicação, aproximando Educação Especial e Educação Regular. Essa aproximação provocaria mudanças reais centradas nas escolas. O entendimento seria o de que todos os professores actuariam nessa linha (considere-se 'todos' relativo, haverá sempre resistências), sendo o professor de

apoio um deles e o do regular outro. Dessa forma a colegialidade forçada seria, talvez, ultrapassada chegando-se a formas de colaboração espontânea. Estaria então criada uma cultura de colaboração.

## 6. O processo de implementação do 105

Constituí-se neste ponto a quarta análise que me propus realizar. Procurarei elucidar de que forma ocorreu a implementação no ano lectivo 97/98, primeiro ano de desenvolvimento deste modelo de apoio, e que situo como o início da quinta fase dos processos segregadores/integradores em Portugal. O meu estudo empírico situa-se precisamente neste enquadramento, deixando prever, as convulsões próprias da ruptura paradigmática que este normativo consubstancia.

O 105 foi publicado em Julho de 1997, e mais uma vez, como aconteceu com o Decreto-Lei 319, as escolas foram apanhadas de surpresa. Os professores do 'especial' sabiam, mais uma vez, que algo andava no ar e que o ano lectivo de 97/98 traria mudanças.

A instabilidade era grande entre os professores do 'especial'. Aconteceu mesmo que face ao 'desconhecido', muitos optaram por voltar ao regular. Esta situação viria a confirmar-se pelo número de lugares de apoio que ficou por preencher, situação que foi denunciada pelos sindicatos, através das reclamações de muitas escolas, que se sentiram desamparadas.

Esta instabilidade seria criada mesmo antes da publicação, ou seja, durante o ano lectivo 96/97. Sabia-se que circulava pelos 'corredores administrativos' um documento de trabalho (a versão original do 105), guardado no 'segredo dos Deuses', que nunca chegou às escolas para discussão. Tratava-se de um documento de trabalho elaborado pelo Ministério da Educação sobre 'eventuais reformas no sector da Educação Especial'. Ainda nesse ano, mas já não na sua forma original, viria a assumir-se como Despacho Conjunto dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa circulando internamente sem número, e continuando a não chegar às escolas.

Esta situação mais uma vez, não facilitaria a tão desejada mudança a partir da fase da implementação. Ainda que, aquele normativo, o 105, seja o regulador da nova gestão dos apoios, ele consubstancia também uma nova organização escolar. Organização essa, explícita, presente nas funções que agora, claramente, são atribuídas ao professor de apoio, e as ECAEs.

A grande aposta que se queria com o 105 era a de uma nova organização dos apoios centrados na Escola, o que implicava uma flexibilização organizacional da escola. Do mesmo modo, implicava a flexibilização inerente aos processos de diferenciação que se queriam centrados na Escola. Nesse sentido, tal seria realizado através dos professores do regular, servindo aqui, os professores de apoio como agentes de mudança (que teria que ser negociada, e nunca imposta).

Teria sido importante, o envolvimento da Escola Regular neste processo, através de levantamentos, análises conjuntas com as equipas, considerando o aspecto acima citado. De outra forma corria-se o risco, da Escola Regular rejeitar o novo modelo, e nessa sequência, continuar a

resistir a mudança. Em muitas escolas esse risco aconteceu, dado que no primeiro ano de implementação, tudo se manteve como dantes: o apoio realizou-se nos moldes de professor de apoio-criança, fora da sala de aula, ou dentro, mas na mesma relação.

Um processo de diálogo entre o regular e o especial teria servido o propósito de desconstruir as representações existentes assentes nos 'erros', nos 'medos' reais ou cristalizados. Esses erros e medos derivavam das formas de funcionamento do apoio, de relações cristalizadas, estereotipadas, dificultadas, vindas do passado, e que, eram mutuamente atribuídas.

Mas tal não foi feito! O Ministério fez sair o 105 para a Educação Especial, aguardando-se a publicação da Lei da Autonomia, que sendo para o regular, traria especificada a questão da gestão dos apoios.

A implementação do 105 foi realizada no ano lectivo de 97/98, três meses após a sua publicação. Ocorreu num ambiente de incertezas, onde as interpretações da lei, nem sempre coincidiam e onde as dúvidas eram retiradas com base no 'dito'. Esse 'dito' eram as ordens das ECAEs para os seus professores. Esse 'dito' ia além do texto do 105, ou mesmo para além das 'Normas'.

Face a isto, os professores do apoio tiveram, mais uma vez, que junto das escolas explicitar as suas funções, levando o 105 e as normas, em mãos, para assim implementar o novo modelo. Em algumas escolas 'falou-se' da existência do 105. Em outras, foi lido nas reuniões de Conselho Escolar, e noutras, chegou a ser discutido.

Este processo de passagem do 'testemunho' das novas funções do professor de apoio resultou numa implementação com nuances variadas, indo da negociação, passando pela indiferença, ou mesmo pela imposição. Esta última acontecia quando a ECAE surgia nas Escolas, socorrendo os professores de apoio, nos conflitos instalados.

Em algumas escolas conseguiu-se negociar as novas formas de apoio à partida. Mas, apenas com alguns professores, mais exactamente com aqueles que já se conheciam. Ou então, com aqueles onde a empatia funcionou. Nestas escolas muito se avançou, chegando a formas cooperativas de ensino, sendo professor do regular/apoio, parceiros dos processos de ensino/aprendizagem. Em algumas dessas escolas tudo se passou ainda numa fase muita primária, incidental. Em outras os processos foram um pouco mais elaborados. Noutras ainda, levou mesmo a algumas formas de reflexão dessa acção, quer a nível individual, quer em pequeníssimos grupos.

Numas escolas, a negociação foi acontecendo, enquanto que noutras, em muitas, tudo ainda ficou como antes. Ou seja, nestas, o apoio é realizado individualmente, fora da sala de aula; a interacção professor do regular/especial é feita apenas para planificar/programar, acontecendo nos momentos do intervalo das aulas.

A implementação do 105, no ano lectivo 97/98 não cumpriu, na sua maioria, a ideia fundamental de mudança organizacional da Escola, a ideia da construção de uma cultura de

colaboração. A operacionalização dos princípios da flexibilização organizacional/curricular não é fácil de ser, ainda, estabelecida, mas vai surgindo no horizonte, como se verá no trabalho empírico.

No primeiro ano de implementação do 105, notou-se que a cultura da Escola está ainda marcada pelo individualismo, e não pela colegialidade. Até, é mesmo difícil, desenvolver a colegialidade forçada que o 105 tem subjacente. A implementação do 105 também tornou visível no 'rol' das queixas de ambos os professores, regular e especial, o grau de elevadas exigências sobre o seu trabalho, devido ao acumular de funções, na linha da intensificação referida por Hargreaves (*ibidem*).

Por outro lado, algumas destas queixas confirmavam a ideia inicial de que o número e tipo de apoio ainda não fora o suficiente, conforme referiam dados sindicais (FENPROF, 97). Houve escolas que não tiveram professor de apoio, ou 'perderam' devido a razões várias, e de entre estas, o que já referi: a instabilidade 'afugentou' alguns professores de apoio, fazendo com que os professores do regular se vissem sozinhos. Por outro, também aconteceu que os professores de apoio continuaram a apoiar mais do que uma escola (duas pelo menos), contrariando o determinado pelo 105. Esta última situação, os dispersava e fazia ver a impossibilidade de cumprir as funções previstas, ao mesmo tempo que os deixava 'alheados' do que se passava numa, ou noutra das escolas que apoiavam.

Esta última situação não era esperada, como referi. A ideia, era a fixação dos professores nas Escolas, permitindo-lhes desenvolver a amplitude das funções. Se fixos nas escolas, a realizar as funções previstas estariam a desempenhar um papel determinante na organização escolar.

O concurso previra a colocação de professores para apoio a alunos com alta frequência e baixa intensidade (dificuldades de aprendizagem, comportamento, crianças de risco, etc.). Isto significava que o número de alunos era alto, e que de acordo com os princípios definidos, a presença dos professores de apoio na escola era necessária e justificada na base do ratio professor/aluno. Nesta linha ainda, houve escolas que definiram, por exemplo dois professores de apoio e tiveram um ou nenhum. Por outro lado, o inverso, apoio a alunos com baixa frequência e alta intensidade (alunos com autismo, multideficiência, etc.) que exigiam um atendimento eficaz, frequente e constante, ficaram por cobrir, ou, foram cobertos, mas o professor dividia-se pelas escolas.

Havia ainda a questão dos outros profissionais de apoio que a implementação não contemplou. A colocação destes profissionais ficou prevista para uma segunda fase. Este facto, contribuiu para intensificar, ou dar a sensação de intensificação das funções dos professores de apoio. Os professores de apoio e as escolas ficaram com a sensação de sobrecarga face a casos complicados ou numerosos.

Aos professores do apoio era-lhes determinado a responsabilidade da 'humanização e melhoria' do ambiente educativo. Isto implicava a criação de estruturas, não dependentes deles, e que lhes competia exigir ao Estado. De entre essas estruturas estavam os equipamentos e recursos físicos, que mesmo pedidos, nem sempre, ou quase nunca apareceram.



A outra parte da humanização, que lhes era exigida, implicava a criação nas escolas de condições morais e sociais. Significava demasiada exigência para uma só pessoa. Tal realização implicava a acção colectiva da Escola, o que, não era fácil. A usual (apontada pelos professores) falta de colegialidade, as formas mais comuns de cada professor/sua turma, a existência de directores/professores (não preparados para a direcção) levava a impossibilidade de tal cumprimento. Os professores de apoio viam assim aumentar o tal 'desconforto' ou mal-estar, de ter sobre si demasiadas exigências.

As funções dos professores de apoio, bem como das ECAEs são bastante amplas, o que reforça as justificações de muitos professores face ao sentimento de exaustão que apontavam.

A implementação do 105 decorria quando a nova Lei da Autonomia e Gestão surgia nas escolas, implicando tal facto, uma nova adaptação, a uma outra mudança que surgia. Ou seja, a desestabilização era dupla. Os professores queixavam-se de sobrecarga de trabalho e responsabilidades.

No entanto, a implementação do 105, era complementar, ainda que não fosse assim entendido. O entendimento era o de mais uma Lei nova, mais uma preocupação a realizar face a necessidade de pensar-se os agrupamentos, e os projectos. A ideia de uma outra organização contida nesta lei, face a diferenciação, aos apoios e a colegialidade, não parece ter acontecido, nesta fase de implementação do 105. Uma das razões talvez tenha sido porque para as escolas do primeiro Ciclo era mais uma 'novidade' imposta, onde aconteceram propostas de agrupamentos das escolas não serem aprovados. Assim, a conjugação 105/Lei da Autonomia não foi facilitada, ou nem mesmo entendida, na generalidade, neste primeiro momento. O projecto da Escola ao invés de ser um instrumento aglutinador, foi visto e sentido como perturbador.

Para os professores de apoio o novo modelo de apoio, com as novas funções exigia uma acção cuidadosa. Essa acção precisava de ser construída na colaboração. Precisava ser sentida como necessária pela Escola, pelos professores do regular, para não se constituir como uma ameaça de ingerência. A colaboração precisava ser definida pela Escola, tendo em conta o seu projecto, e onde era preciso conciliar os projectos individuais. A colaboração a definir entre o professor de apoio e o professor do regular, implicava a definição do tipo, frequência, a verificação e contorno de constrangimentos.

Por vezes, o elevado número de alunos a precisarem de apoio, ou vistos como precisando de apoio e a dificuldade de muitos professores do regular de aplicar a diferenciação nas suas turmas, remetiam para os professores de apoio, um elevado número de alunos. A colaboração pedida era então ao nível do apoio directo aos alunos e muitas vezes no modelo anterior - em sala de apoio. Devido ao número elevado de alunos o apoio nunca era suficiente. Os professores de apoio sentiam que a sua acção não era eficaz nem face aos alunos, nem possível, face a escola no seu todo.

O que estava em questão era o que Hargreaves (*ibidem*) chama de dinâmica emocional do ensino. Essa dinâmica cria no professor sentimentos de culpa devido a incertezas e expectativas. A

sobrecarga da distribuição dos alunos, bem como as novas posturas que tinham que assumir e defender faziam surgir essa dinâmica de culpabilização e consequentemente de sentimentos de incompetência.

Nas escolas onde a implementação do 105 teve 'ganhos', porque as houve, pode dizer-se que ocorreu, por parte dos professores do regular, em alguns casos, a consciência (iniciada ou reforçada) de que a diferenciação, é o processo a seguir. O excesso de trabalho (a intensificação - Hargreaves, 1998) com que se sentiam tolhidos, não os deixaram, tirar todo o 'partido' da colegialidade para desenvolver a diferenciação assente em novas práticas. Porém, apontaram-se mudanças, onde se conseguiu desenvolver a colegialidade forçada, ou até mesmo, a colaboração (não forçada) com o professor de apoio. Aconteceu mesmo casos, mais exactamente, quando a colaboração aconteceu através da acção dentro da sala de aula, onde essa mudança foi endógena graças a acção conjunta e empreendedora de professores do regular e do apoio.

Noutros casos, os processos de colaboração estiveram longe de acontecer. Mantiveram-se os esquemas de 'diferente' acção do professor de apoio e do professor do regular, em espaços distintos - sala de apoio/sala de aula -, pelo que o aluno-padrão ainda fez (faz) parte da cultura da Escola.

Ainda nesta linha de colegialidade, há a referir que sendo uma ideia nova, também para muitos professores de apoio, ela, não foi logo entendida, mantendo-se em muitos casos, a colaboração resumida aos 'velhos processos' de planificação/programação.

A implementação do 105 aconteceu em 97/98, estamos no segundo ano, e tal qual no primeiro, também as queixas ainda se mantêm. A implementação, foi, e é, um processo em curso. Um ano não chega para provocar mudanças radicais. Apenas aponta emergências mais ou menos fáceis, mais ou menos realizadas e indicadoras do caminho a seguir.

No primeiro ano da implementação do novo modelo, esperava-se que houvesse uma avaliação real, realizada pelo sistema, no sentido de verificar-se a necessidade de acertos, para que de facto, sendo a inclusão um processo, possa ser modificado, mas, não mais adiado.

Neste sentido penso e repito que o 105 está a 'cumprir a promessa' da integração, é assim que entendo. Surgiu como um dos normativos previstos face as negociações, pressões e compromissos do Estado. Torna-se necessário, no sentido expresso pelo Pacto Educativo, que a sua implementação seja monitorizada. Tal avaliação, deve deixar claro, se, se está a cumprir a universalidade da educação básica de qualidade. Neste caso concreto face ao ali previsto, isto é, no sentido da promoção da integração escolar, social e cultural dos alunos. Essa avaliação aconteceu e as propostas do CNE já foram apontadas.

## V CAPÍTULO

### A COMPLEXIDADE DAS DIMENSÕES: O TEMPO DE INCLUSÃO

#### 1. Origens da noção de inclusão em Educação

Num primeiro momento, começarei por analisar as dimensões da mudança da inclusão derivando entre autores e estudiosos da questão, a nível internacional e nacional. Num segundo momento procurarei validar a complexidade e relações entre Educação geral e Educação Especial. Procurarei, apontar a evolução ocorrida nos vários campos que influenciaram a Educação de maneira geral, as mudanças ao nível dos paradigmas tendo como referência um ponto de vista social, partindo então, para uma perspectiva paradigmática ao nível da Educação Especial. Num terceiro momento seguirei o trilho das dimensões da Educação Especial em Portugal.

Antes porém, de enveredar pela forma acima descrita, penso ser pertinente explicar de forma breve, porquê se fala da inclusão a nível da educação nos nossos dias, apresentar algumas definições do termo - Inclusão (em Educação) -, e nessa sequência ver as distinções existentes ou não, face a 'Integração'.

A noção de inclusão em Educação, nos nossos dias, começou por ser activada no Canadá, pese embora as referências apenas a Conferência de Jomtien e a Declaração de Salamanca. Na verdade, estes dois momentos consubstanciaram a noção de inclusão educativa - Escola Inclusiva -. A nível internacional, porém terá sido no Canadá, com o Somerset Inclusion Project, em 1989, com Forrest e O'Brien, que a inclusão ganhou 'forma', como novas práticas, distanciando-se da abordagem tradicional da Educação Especial. Apresento essa distinção de abordagens, neste ponto da dissertação, mais exactamente nos quadros de Porter (estudioso destes processos no Canadá) e de Walker que foi um dos criadores do Projecto em questão (Thomas, 1998).

A inclusão educativa tem sido definida de várias maneiras conforme o ponto de vista dos autores. Sumariamente, o seu significado pode ser compilado em três sentidos. Trata-se de um conceito socio-filosófico - todos os alunos têm direito a estar na escola da comunidade. Implica o desenvolvimento de programas para alunos com NEEs, alunos de risco, alunos em situações culturais específicas. Incorpora as necessidades fundamentais de pertença, de contribuir, de sentir-se útil e respeitado. Ou seja, implica os processos de inclusão/exclusão da comunidade (Friend et al, 1992; 1996).

Completando os vários significados da inclusão, penso ser interessante enumerar os vários elementos-chave das práticas da inclusão apontados pelo Centre for Studies on Inclusion Education (CSIE, 1996), bem como os doze princípios fundamentais e de sucesso das Escolas Inclusivas, propostos pelo Council for Exceptional Children (CEC, 1994). É fácil de ver os aspectos comuns existentes (Thomas, 1998).

## 2. Princípios e características da inclusão

O CSIE refere que uma Escola Inclusiva apresenta as seguintes características: a) assenta em princípios comunitários, implicando que a adesão à Escola é aberta (não selectiva), positiva (não exclusiva), e variada (não há rejeição de ninguém); b) é livre de barreiras, significando a acessibilidade física (do edifício) e acessibilidade educativa (a nível do currículo, dos apoios e métodos de comunicação); c) é promotora da colaboração entre as várias agências educativas; d) é promotora da equidade, logo uma Escola Inclusiva é uma democracia, onde todos têm direitos e deveres.

O CEC propõe os doze princípios que apresento de forma sumária. Há relação entre equidade e inclusão apresentadas numa articulação e tornada visível publicamente. Há uma forte liderança que torna pública a relação inclusão/igualdade de oportunidades. Existem sistemas de cooperação no seio da escola quer entre alunos, quer a nível do pessoal; no primeiro caso, realizados através das várias formas constitutivas de suporte de relações entre os alunos, como sejam: aluno-tutor, sistema de colegas, círculo de amigos, aprendizagem cooperativa; no segundo caso, todo pessoal desenvolve formas de apoio entre si, como seja: colaboração profissional, equipas de ensino, ensino cooperativo, equipa docente/pessoal auxiliar. Há flexibilidade de papéis e de responsabilidades. A parceria com as famílias é ponto assente.

Dizendo de outro modo estes princípios/características seguem os princípios da eficácia assentes na facilitação da comunicação, empenhamento, liderança, responsabilização, partilha, etc.. Para o autor existem três pontos básicos que orientam as práticas inclusivas. Há uma partilha no sentido da des-profissionalização ou des-especialização; ou seja, todos os elementos da escola são responsáveis pelas aprendizagens dos alunos, pelo que devem contribuir nesse sentido. Esta ideia comporta a não aceitação de que só os 'experts' podem actuar neste campo e segundo papéis definidos. A democracia torna-se princípio fundamental; a ideia é a de que o desenvolvimento e a gestão da escola é uma responsabilidade de todos. A comunicação cria/facilita paridade no poder do uso da palavra (*ibidem*).

Dito de outro modo, e mais próximo do que perpassa pelas Escolas portuguesas, e que parece não ser entendido: uma Escola Inclusiva, seria aquela que se empenharia no seu Projecto Educativo considerando toda a sua comunidade educativa.

O desenvolvimento de Escolas Inclusivas é um processo complexo que exige o acima apontado em termos de princípios/características. A implementação pode ser facilitada se, se considerar estratégias que evitem riscos de se enveredar por falsas formas de 'inclusão', e consequentemente pela desmobilização.

Nesse sentido, autores com Stainback *et* Stainback (1990), apontam três estratégias-base a considerar na implementação de Escolas Inclusivas. É necessário o estabelecimento de uma filosofia, assente na ideia de que as escolas da comunidade devem ser pensadas como as escolas para promover

a inclusão. É necessário o desenvolvimento de um 'corpo de forças' cuja função é recolher e organizar informação, realizar conferências (passar informação dentro e fora da escola) e estabelecer um plano de acção. A manutenção da flexibilidade é um carácter imprescindível; a mudança e a resolução de situações através da resolução de problemas (problem solving). Estas estratégias impedem que o desânimo se instale e se evite falsas partidas (*ibidem*).

### 3. Inclusão uma agenda de direitos

A inclusão tem sido definida com uma pletora de terminologias, transitando entre 'estado' e 'processo'. Esta infinidade de definições não tem criado um clima genérico de entendimento a não ser num sentido: internacionalmente assumiu-se como descritivo de "*a particular marriage of ethos and practice*", situando a problemática na Escola e não na criança. Esta razão faz com se afirme que então o termo 'inclusão' encerra o entendimento comum entre todos afastando as questões de onde derivou como integração/*versus* escola regular (*ibidem*, pp:12).

A discussão - integração ou inclusão - está em aberto havendo quem as distinga ou quem as aproxime. Quando se distingue, e se prefere 'inclusão', coloca-se a ênfase na aposta de que a Escola Regular, através do currículo é a forma mais significativa para todas as crianças. Na análise que apresento é esta a posição de autores nacionais e estrangeiros. Nesse sentido rejeitam a terminologia 'integração' porque esta, está conotada com 'arranjos adicionais', não implicando mudança da escola (*ibidem*). Aproveitando este aspecto, e dado que excluí da dissertação uma análise exaustiva da legislação portuguesa, aproveito para mencionar que alguma da legislação portuguesa referente à integração, contemplava mudanças da Escola que nunca foram realizadas.

Outros porém defendem que o investimento que se está a realizar face a terminologia 'inclusão', implica ver a noção como um ideal, como um 'estado' irrealizável. Nesse sentido afirmam que é impossível realizar qualquer estudo que demonstre as práticas inclusivas. Afirmam que querer realizar tal estudo é uma quimera. Preferem a terminologia 'integração' que consideram mais ampla e reveladora das lutas políticas e sociais que o processo implicou (Booth, 1996, *in* Thomas, 1998).

Outros ainda, expandiram o conceito de integração para o definirem como "*...a process whereby an ordinary school and a special school interact to form a new educational role*" (Hegarty *et al*, 1981:15 *in* Thomas, 1998, pp:11).

Sumariamente, os termos 'inclusão' e 'integração' tanto são usados como sinónimos, ou como antónimos. Thomas afirma que se pode usar os dois termos, significando o mesmo, pese embora a ideia de que a terminologia 'inclusão', afasta as noções menos correctas e ligadas a 'integração' como 'assimilação', 'colocação' que não se constituíam como a verdadeira integração. Pela análise que pude realizar, a nível nacional e internacional, concordo com esta ideia de Thomas, desde que, disso se esteja consciente; ou seja a verdadeira integração não aconteceu enquanto tal, razão que me leva a dizer que a 'inclusão' é a promessa não cumprida da integração.

Nessa consciência de que falo, está implicada também as questões do afastamento da ideia, que a 'integração' deixou, contrariando o próprio conceito de NEEs do Warnock Report (DES, 1978). Isto é, a 'integração' afastou-se daquele conceito (que lhe era intrínseco) excluindo do atendimento crianças que não fossem 'categorizadas' como 'deficientes'. A 'inclusão' traz de volta a expansão do conceito de NEEs, que já implicava a abolição das categorias. Traz de volta o entendimento de que o conceito de NEEs era flexível, não 'eterno', podendo portanto uma criança apresentar necessidades, ou precisar de ser 'atendida', num determinado momento, deixando em seguida de o ser. Ou seja, mesmo com a integração, a Educação Especial, manteve-se presa aos velhos paradigmas.

A noção de 'inclusão' não define parâmetros de deficiência (Portugal a semelhança de outros países incluía, num passado remoto, nas suas nosologias categorias do tipo: atardados mentais, atrasados, diminuídos mentais, etc....). Na verdade, 'inclusão' significa uma filosofia de aceitação, significa que o atendimento de qualquer criança pode e deve realizar-se no sentido do respeito e da igualdade.

Concluindo, e para que se perceba as dimensões que vou passar a apresentar, a 'inclusão educativa', ou o processamento da orientação inclusiva implica a passagem do que Roaf (1988:7) chama de *"..obsession with individual learning difficulties"* para *"..an agenda of rights."* (Thomas, 1998, pp: 15).

## VI CAPÍTULO

### INCLUSÃO: DIMENSÕES DE MUDANÇA

#### 1. Uma outra história a contar: subsídios da exclusão e da inclusão

Pensar na inclusão escolar (ou educativa), exige uma clarificação do seu entendimento, bem como exige, por arrastamento que se pense em exclusão; eis o que defendem autores como Ainscow e Tony Booth (1998). Consideram que em termos conceptuais, é impossível considerar um conceito, sem que se veja as implicações do conceito oposto.

Os autores defendem que esta combinação -inclusão/exclusão - permite a realização de estudos e de entendimento de perspectivas, que levem a construção de uma nova história da Educação Especial. A Educação Especial foi dominada pelos paradigmas médico e psicológico, explicando através deles as dificuldades dos alunos. O momento actual carece de uma outra história. História, para a qual pesquisadores e práticos terão que contribuir rompendo com os velhas paradigmas ainda presentes.

De forma concisa, para que melhor se entenda o desenvolvimento das ideias apresentadas pelos autores, desde já, importa deixar claro que os autores esclarecem que as suas ideias abrangem os dois conceitos - exclusão/inclusão - sendo um subsidiário do outro. Esta não é, no entanto, uma posição assumida pelos vários pesquisadores a nível mundial. Os discordantes, tão pouco, assumem a amplitude que os primeiros defendem e que tentarei expor. Normalmente a aplicação do conceito de inclusão remete para "*...students categorized to a disability or special need.*" (*idem*; pp: 237)

Em Portugal, quando se fala em inclusão, fala-se predominantemente da inclusão de alunos com NEEs na escola regular. No entanto, no meu entender, para bem se perceber a inclusão é preciso ver o seu antónimo - a exclusão -, e ver as variações ocorridas.

Hoje, em Portugal, essa mesma ideia de junção se afigura no novo parecer (nº 3/99 de 17-2-1999) do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre o qual me debruçarei neste ponto, num segundo momento.

Os autores (A.) acima mencionados procuram alertar para a necessidade de que se veja, que inclusão/exclusão exige um entendimento que leve a resolução das barreiras de aprendizagem a que alguns alunos estão sujeitos. Torna-se necessário, o desenvolvimento do empenhamento por parte dos profissionais envolvidos, no sentido de aumentar a participação dos alunos. Em consequência, há que reduzir a exclusão da escola de todo e qualquer aluno.

Para os autores, esta ideia contempla todos os grupos de alunos sujeitos à exclusão, desde os já habituais, ou seja os alunos com NEEs, passando por alunos de risco, cobrindo mesmo alunos que se encontram em situação de fora do seu país (alunos estrangeiros) e alunas grávidas. Outra forma de

exclusão, citada pelos autores é a que ocorre quando não se assegura os apoios necessários a esse aumento de participação.

As questões da exclusão também derivam dos significados de 'voluntário' e 'compulsório'. Os autores entendem que a exclusão compulsória acontece quer em termos legais, quer em termos económicos. Nesse sentido, expõem que o facto de não se garantir os devidos apoios educativos previstos na lei, a alunos com deficiência que frequentam a escola regular, constitui-se como exclusão compulsória.

Os A. referem que a inclusão envolve *"the processes of increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, mainstream curricula, cultures and communities"* (*ibidem*; pp: 2). Pensar na inclusão leva a pensar na exclusão por arrastamento, dado que os dois conceitos e processos estão intimamente ligados; o processo de aumentar a participação dos alunos leva a que haja redução das pressões de exclusão. Leva também a que se entenda que há vários tipos de pressão sobre diferentes alunos e não apenas sobre os alunos da 'Educação Especial', vistos na forma tradicional.

As questões da participação remetem ainda, para ideias como defesa dos direitos no sentido da inclusão dos alunos com deficiências e face a isso, a necessidade destes alunos serem categorizados. No entanto, os autores referem que estas visões tradicionais não significam realmente 'participação'. No seu entender existem barreiras a todo o processo de participação e aprendizagem destes, e de, outros tantos alunos não categorizados, sendo assim posta em causa a inclusão. A categorização, e o apelo a igualdade de direitos não se constituem por si só como garante da inclusão, sendo mesmo contraproduktiva por desviar a atenção das possibilidades de aprendizagem para todos

No concernente a 'comunidade', 'mainstream' e 'vizinhança', as questões da inclusão/exclusão ficam pendentes para a exclusão quando surgem questões de conflito, ou de risco. Dito de outro modo se o aluno representa um risco em termos sociais ou de segurança física é excluído. Há uma permeabilidade entre o 'direito de pertença' e o 'direito de aprender' que acontece quando tudo é garantido e nada significa risco.

De forma sumária, para os autores que tenho vindo a citar, a explicitação das dimensões exclusão/inclusão passa pela definição ou clarificação de termos, pelas respostas à diversidade e pelo reconhecimento do significado das perspectivas.

Os A. alertam para o facto de que a inclusão/exclusão é atravessada por questões culturais e políticas. Isso leva a que os vários constrangimentos aí existentes sejam analisados numa pluralidade de perspectivas, que possam mesmo, desafiar as visões oficiais existentes. O sentido que dão a 'perspectivas' é aquele que enquadra o de jogo de forças entre realidade e valores. Dessa forma, enfatizam a necessidade de vermos as questões com as suas várias nuances, desde as relacionadas com as políticas, a cultura e as práticas. Defendem que é pelo reconhecimento das variações que se pode entender as diferentes perspectivas existentes num país. Para os autores essas nuances de



perspectivas reflectem a multiculturalidade do próprio país. A inclusão é então também um processo que abarca as questões do multiculturalismo.

A ideia que defendem é a de que a inclusão/exclusão é um processo complexo, longe de poder ser analisado sobre uma única perspectiva, mesmo num só país, quando se trata da definição de uma política de Educação, considerando a junção inclusão/exclusão. A ideia de que num país é possível ver-se este processo como único, monocultural, é um grande risco.

Todos os intervenientes na definição destas questões, desde pesquisadores, a políticos, passando pelos práticos e pelos pais precisam, no entender dos autores, valorizar as variações das práticas realizadas. Se assim não for feito, se não se cuidar de ver as diferenças existentes no próprio país e entre países (questão pertinente quando no início dissemos que a inclusão é um processo mundial) correr-se-á o risco de submissão do processo a um só modelo. É o risco de ser generalizado e identificado como monocultural, logo não validado pelo *"...complex interplay between understanding of reality and value systems."* (ibidem; pp: 232).

A inclusão é então assumida como forma de combater as pressões da exclusão, dependendo directamente do equilíbrio que se consiga atingir entre as forças a seu favor. É a junção inclusão/exclusão, e não a dicotomia, que permite ver quem está sujeito a pressões de exclusão, levando-nos a alargar os conceitos de inclusão e participação de todos os alunos.

O Parecer nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) resulta do estudo português - Subsídios para o Sistema de Educação - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais - que foi realizado para fazer face as recomendações de Salamanca. Neste parecer a análise é atravessada pelos dois conceitos exclusão/inclusão. Mas a preocupação central é a de assegurar o direito à Educação na linha da Declaração de Salamanca, logo da inclusão dos alunos com NEEs.

Na introdução o CNE realça a necessidade da implementação da Educação Inclusiva partindo da Escola que temos e ressalva: *"O modelo da Escola Inclusiva não é um projecto descontextualizado ... é uma exigência social e política..."*. Logo, parece estar assegurado o cuidado da contextualização e das respectivas nuances políticas, sociais, culturais e académicas de que nos falou Ainscow, na parte anterior da minha análise.

No Parecer a questão da inclusão é situada *"...no campo mais vasto da exclusão escolar."*. A exclusão é explicada com base no facto dos alunos não acompanharem a escola regular, face a um determinado padrão que seria *"...suposto todos alcançarem."* (ponto 6). A ideia presente é a de que a exclusão era justificada face a incapacidade dos alunos responderem ao ensino da escola tradicional onde o ritmo era marcado pelo professor. Dessa forma criaram-se respostas paralelas, as classes de aperfeiçoamento, para todos os que se atrasavam no ritmo de aprendizagem. Ficava bem demarcado a separação entre uns - 'os normais' - e os 'atrasados'. Pode-se ali ler as palavras de Niza *"Esta designação eufemística do primeiro sistema alternativo de escolaridade provou rapidamente que, tal como na geometria, os sistemas paralelos nunca se encontram. ..."*

Situando o movimento de integração com as rupturas das teorias dos sistemas paralelos compensatórios, é ali denunciado a tomada de lugar a nível mundial, de experiências com o objectivo de conseguir novas formas de *"...conceptualizar a escola."* É referido que a integração foi um processo complexo realizado com dificuldades e contradições. O novo movimento, o da inclusão é então, situado no âmbito da qualidade da oferta educativa, da distribuição de melhores recursos, para além de provas de experiências válidas. Também é ali referido que em alguns países, (Irlanda, Noruega e Países Baixos - não há referências a Portugal) os pais receiam a inclusão, no sentido de temerem que seus filhos sejam negligenciados (ponto 17).

É reconhecido no documento já referido a adesão de Portugal ao acordado através da Declaração de Salamanca. Sendo assumido que *"...as escolas devem ajustar-se..."* para dar resposta a proposta da Declaração, no sentido de que esse ajustamento deve ser dirigido *"...<a todas as crianças....Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas e grupos desfavorecidos e marginais.>"* (ponto 18).

É também explicitado que o ajustamento a ser realizado pelos sistemas escolares é uma tarefa difícil, desafiante, que carece do desenvolvimento de uma pedagogia que se adeque as crianças e aos jovens com NEEs. A definição de NEEs é entendida no âmbito do enquadramento das deficiências ou dificuldades, para as quais os sistemas de educação devem planear e programar fazendo face a diversidade (ponto 18).

A conclusão apontada é a realizada, pela Declaração de Salamanca, *"...a ruptura formal com a escola segregada e com o ciclo dos sistemas de compensação educativa..."*. Dessa forma estava claro o caminho a seguir: *"...a via da inclusão"* (ponto 18).

A situação actual é perspectivada com base em Ainscow e em Gordon Porter, podendo-se ler o reconhecimento de uma *"...profunda reforma do ensino regular."* Nesse sentido é referido que a reforma deve constituir a resposta ao acordo em Salamanca, não chegando, apenas encaminhar os alunos para o regular. É reconhecido o peso de factores organizacionais, na senda de Ainscow, como comprometedores do êxito escolar. De entre tais factores aponta-se: a) o desajustamento dos alunos à situação escolar geral; b) o desajustamento específico à situação pedagógica; c) o desajustamento à personalidade do professor.

Como forma de ultrapassagem desta situação é apontado que a *"...a Escola Inclusiva exige mudanças em praticamente todos os domínios..."*, sendo propostas medidas para equacioná-las como: 1) mudanças jurídico-legislativas; 2) mudanças organizativas e gestão das escolas; 3) mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes; 4) apoio aos alunos no sentido de escolarização de todos; 5) mudanças de natureza e da estrutura do currículo; 6) mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos. Estas medidas são já constantes de outros normativos - o Despacho 105 - (pontos 18 e 19).

No referente, as mudanças jurídico-legislativas está em curso a implementação de vários normativos que directa ou indirectamente consubstanciam o desenvolvimento da inclusão. Os documentos ali citados, são os mesmos que já referi (Despacho-conjunto 105/97, a Lei 115/97 o Decreto-Lei 319).

No Parecer, na listagem das trinta e seis recomendações (ponto 45) pode ler-se que é proposto (recomendação nº 6) a revisão do Despacho-conjunto 105/97 no sentido de definir o estatuto e as funções do professor de apoio. Vários aspectos são referidos como seja a introdução de critérios que regulamentem um perfil profissional mais rigoroso para o professor de apoio. Assim pode-se ler: *"... que evitem o recrutamento de profissionais sem o devido perfil e ou preparação, recomendando-se, simultaneamente, que o âmbito de competências não seja excessivamente alargado."*

O perfil proposto consagra a formação do professor de apoio no sentido da sua preparação académica e pedagógica, bem como, no sentido da sua capacidade de liderança, de comunicação e capacidade de fácil relacionamento inter-institucional.

Ainda ao nível legislativo, é também proposto a revisão do Decreto-Lei 319/91 face as condições de escolaridade a nível do secundário. Dado que se encontram fora do âmbito da minha tese não os citarei (recomendação nº 16).

Nas recomendações, números vinte e dois e vinte três, são referidos outros aspectos a serem legislados no sentido do desenvolvimento de uma política que vá de encontro aos princípios da Escola Inclusiva e face ao acordado na Declaração de Salamanca. Destaque-se: a intervenção precoce e outras medidas face aos vários graus de ensino, neste último caso respeitantes a avaliação.

As mudanças ao nível da escola e do professor espraiam-se nas várias recomendações, sendo sintetizadas como o trabalho em equipa ao nível da planificação, orientação e decisões a realizar na escola. A ideia central é a de combater a forma individual de trabalho do professor *"...que caracteriza o modo de estar da maioria dos profissionais de ensino."* É salientada a estratégia do trabalho cooperativo como forma decisória para a construção da Escola Inclusiva. Pode-se ler *" << Só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão... >>"* (ponto 21).

Ao nível do professor, e mais exactamente da formação, é afirmado que *"...uma parte significativa dos professores não está preparada para desenvolver estratégias de ensino diferenciado. ...O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham."* (ponto 30).

De entre as várias recomendações que surgem neste parecer, e que dizem respeito aos dois últimos parágrafos, saliento as seguintes recomendações: a nº 1) o desenvolvimento de uma estratégia global de educação onde a Escola Inclusiva ocupe lugar; a ideia central é a da criação de *"...uma cultura que valorize, no interior das escolas, a solidariedade e de espírito de equipa, em detrimento*

*do individualismo egoísta e do espírito de competição."* ; a nº 2) no âmbito do ensino diferenciado que se cuide o desenvolvimento de programas educativos, não de forma isolada, mas no sentido da flexibilização curricular, da organização da escola, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos, do currículo e da avaliação; a nº 9) realização de ajustamentos curriculares dos cursos de formação inicial de educadores e professores, no sentido Escola Inclusiva; a nº 10) acesso de educadores e professores do regular a acções de formação em serviço, organizadas a partir de problemáticas do contexto de trabalho, no sentido de uma mudança ecológica; a nº 11) elevar a formação dos professores de apoio, no sentido da promoção do desempenho competente; a nº 12) formação especializada sob a forma de cursos de pós-graduação e mestrados; a nº 26) criação de condições de organização nas escolas, através da gestão dos horários das actividades, no sentido de permitir a formação contínua, mais exactamente, através da criação de momentos de reflexão e debate no espírito do trabalho de colaboração e investigação.

Em relação ao apoio realizado à luz do Despacho 105/97 e nesse sentido no âmbito da inclusão é citado no ponto 24, que no primeiro ano da aplicação daquele despacho - ano de 1997/98 (ano do meu estudo empírico) - foram destacados 5 965 professores (acredito que o significado é docentes, pois inclui também educadores), e que se constituíram 187 equipas de coordenação, estas contando com 417 docentes. A maior parte, 60%, destes docentes deram cobertura ao primeiro ciclo (de onde retirei o meu universo). Por sua vez, nesse ano, o número de alunos foi de 39 206 distribuídos por 4 169 escolas (não há referências ao grau de ensino).

Assim face aos apoios e ao atendimento dos alunos com NEEs é referido a existências de críticas e o levantamento de dúvidas que são do conhecimento do CNE. De entre elas estão: a) a aplicação das novas formas de apoio, à luz do despacho, sem que tenha havido qualquer estudo prévio das modalidades de resposta educativa que existiam (as da educação especial - equipas -, dos SPO - serviço de psicologia e orientação), bem como da intervenção a nível da escola face aos apoios; b) os apoios, a luz do 105, estão nas escolas, mas estão desarticulados dos serviços de orientação educativa; c) os concursos não realizaram uma distribuição adequada dos recursos, tendo acontecido haver professores em escolas que fazem menos falta do que em outras; d) as competências atribuídas aos docentes de apoio e das ECAEs (equipas de coordenação dos apoios educativos) tanto são excessivas como se sobrepõem as dos conselhos pedagógicos, directivos e escolares; e) o recrutamento de docentes não especializados ou sem experiência mostrou que a preparação dos mesmos está aquém das necessidades; f) a preparação dos docentes do regular também fica aquém das necessidades, sendo ressaltado que estes docentes não foram sujeitos a qualquer medida que possibilitasse facilitar a implementação com sucesso da nova legislação.

De forma sumária, face ao exposto no parecer e retomando algumas questões, re-situo algumas das reflexões do documento que deixam em aberto a mudança a realizar. Partindo da primeira reflexão é assumido como premissa que a escola portuguesa - excluí -. As questões de base de tal processo são: 1) má interpretação do conceito de NEE; 2) insuficiência de técnicos adequados

para validação das dificuldades do aluno face ao quadro de NEEs; 3) nessa sequência a sinalização é feita com base em deficiências; 4) há um quadro de impotência no professor face as dificuldades dos alunos (ponto 33).

Neste quadro de exclusão, há a questão da exclusão voluntária, realizada pelos pais dos alunos que optam pelo "...*ensino segregado.*" " *face às deficiências de resposta da escola regular*" em matéria de não disponibilização dos recursos necessários (ponto 36).

A ideia-base a realizar face a inclusão, é a da <<*profunda reforma*>> proposta pela Declaração de Salamanca. No Parecer é deixada a afirmação de que aquela reforma está longe de estar realizada. Na verdade, como é referido no ponto 35, a existência e consequente colocação dos professores de apoio nas escolas não se constitui como garantia do atendimento adequado daqueles alunos. A colocação dos professores de apoio nas escolas só se torna garantia se, se constituir como "...*mudanças profundas nas condições de atendimento dos alunos*".

Nesta reflexão, e repisando um pouco os pontos de vista de Ainscow, pode-se ler no ponto 38, que apesar de haver unanimidade quanto ao conceito de Escola Inclusiva, tal não é garantido como ocorrendo em todos os pontos do país, nem tão pouco, em termos de implementação à luz do despacho. Pode-se ler, nas linhas do Parecer, o reconhecimento já consensual, de que "...*um despacho não muda mentalidades.*". As práticas pedagógicas situam-se ainda a volta do aluno ideal (médio), pelo que qualquer aluno que se afaste dessa categoria, torna-se um caso para "...*docentes especializados...*".

Por um lado, é reconhecido haver toda uma gama de resistências por parte dos docentes dos diferentes graus de ensino. Por outro, também é reconhecido que profissionais da área da Educação Especial que trabalham com crianças com graves problemas de aprendizagem têm apresentado reservas "...*à possibilidade de a escola regular as poder atender.*" (ponto 38).

É nesta linha, de descrença que está um dos autores do estudo, mais exactamente o coordenador, J. Bairrão Ruivo. São suas as palavras que agora descrevo, retiradas do seu estudo (96/97) e que é subjacente a este Parecer. Assim ele afirma: "*A Escola Inclusiva, tal como a integração, implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem e que a comunidade técnica e científica pode proporcionar. Estamos, pois, pessimistas no que respeita à implementação entre nós de uma Escola Inclusiva, pois são muitas as dificuldades com que nos deparamos aos diferentes níveis: jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro.* (Bairrão et al, 1998, pp: 53)

Em síntese, o CNE no ponto 45 diz: "*Em nossa opinião ainda não se enveredou por uma linha de integração plena. Há medidas de grande significado que apontam nesse sentido, mas coexistem com uma realidade que lhe é profundamente contraditória. O projecto de uma Escola Inclusiva é antagónico de um sistema escolar que constitua um instrumento de exclusão. Ora, a escola que temos não ultrapassou as insuficiências que explicam o insucesso escolar de muitas*

crianças e jovens e, por vezes, o próprio abandono da escola, antes mesmo da conclusão da escolaridade obrigatória." (o sublinhado é meu)

O sentido dicotómico - inclui-se ou exclui-se do sistema educativo - dos paradigmas do passado precisa de ser abolido, no sentido proposto por Ainscow. Trata-se de ver a problemática em conjunto - inclusão/exclusão - de maneira a que, a inclusão seja de facto o aumento da participação. Nesta linha é que entendo por exemplo, o conceito de 'inclusividade' de que fala Bairrão Ruivo (1998). Este conceito faz emergir respostas para todas as crianças a nível da Escola, no seu todo constituinte e não se restringe a inclusão na 'sala de aula'. Ou seja, trata-se de realizar o atendimento de todas as crianças, mesmo daquelas crianças que são 'casos graves', dotando as escola de meios e saberes para isso, não tendo que estar 'todas as crianças' na 'mesma' sala, mas sim na 'mesma' escola, onde seja garantida a sua participação.

No dizer de Bairrão o conceito assim visto e implementado promoveria o que ele refere como o desenvolvimento de uma educação de qualidade, baseada na distribuição de recursos e de *know how* usualmente identificado com a Educação Especial. O autor considera precisamente que tal identificação, não pode ser como Educação Especial, mas sim uma Educação desenvolvida com melhores recursos e *"...eventualmente com maior know-how."* O conceito assim entendido levaria ao desaparecimento da escola paralela, dado que se 'deslocava' para a Escola Regular, esses recursos e know-how. O alargamento do conceito à escola e não apenas a sala de aula faz *"Desaparece(r) assim um espaço mítico da <<outra escola>>, onde os alunos com problemas muito graves terão recursos altamente sofisticados e super-professores ou super-técnicos que resolverão todos os seus problemas."*

A mudança em curso, em todos os países não foi, nem é, fácil. Uns avançam de forma mais rápida, mais eficaz; outros por razões várias (políticas, económicas, sociais..) realizam uma mudança mais lenta, outros ainda resistem. Uma mudança radical de cultura, que está aqui implicada, exige cortes drásticos. Como se viu, ainda hoje o modelo médico da Educação Especial está presente.

Em Portugal, a afirmação do CNE é categórica - a escola exclui. No entanto, procurarei no meu estudo ver o tipo de nuances que vai acontecendo, na senda de Ainscow.

## 2. Inclusões e pedagogias: uma questão cultural

Tendo presente esta ideia é que os autores defendem então, que não é fácil pensar realizar o desenvolvimento de uma pedagogia única para promover a inclusão. Não é fácil, porque não se pode simplesmente aplicar pedagogias de forma descontextualizada. Não se pode ver o que se passa noutro país, ou no mesmo, mas noutro local, e transladar essa pedagogia. Dito de outra forma, as práticas pedagógicas realizadas estão assentes em concepções que têm a ver com as organizações, as culturas, as políticas de maneira geral, e com a diversidade dos alunos de maneira específica.

Pensar em 'pedagogia para a inclusão' passa pelo desenvolvimento de práticas inclusivas que estão intimamente ligadas a "...*creation of an inclusive culture and philosophy.*" A emergência de práticas inclusivas, não é se não, o estabelecimento de práticas de colaboração que facilmente emergem em "...*classrooms with a collaborative culture (Hart 1992)*" ( *ibidem*, pp:233).

Esta é a ideia-base que apresento na minha tese, e que assenta na construção de uma cultura de colaboração na Escola como forma de se processar a Educação Inclusiva.

No sentido da emergência de uma cultura inclusiva e de uma pedagogia para a inclusão, os autores não pretendem a identificação ou a defesa de 'boas práticas'. Consideram mesmo que é uma questão limitativa, dado que "*good practice is in the eye of the beholder*" (*ibidem*; pp: 2). Para os autores identificar 'boas práticas' pode levar a distorção da realidade, criar inconsistências nas escolas, bem como levar a contradições culturais. No entanto, alertam que em seus estudos procuram tirar partido das práticas enunciadas face a inclusão/exclusão, tendo em conta os devidos cuidados face aos constrangimentos culturais e políticos.

É nesse mesmo sentido também, que existe como se sabe, a nível internacional e europeu um documento orientador: Guia Europeu de Boas Práticas: Rumo a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Dg.5- Dez.96) Programa Helios II. Comissão Europeia.

Como já vem sendo usual nos vários documentos e trabalhos em que se fala em Educação Inclusiva, há sempre um remeter da aplicação do conceito para dois momentos-chave promovidos pelas Nações Unidas/UNESCO: 1) a conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, onde foi lançada a defesa da ideia de 'Educação para Todos'; 2) a conferência em Salamanca em 1994, de onde resultou a já célebre Declaração de Salamanca, que serve de documento orientador das políticas educativas nos vários países e de entre eles em Portugal.

Pela Declaração de Salamanca as escolas devem seguir uma orientação inclusiva dado que, dessa forma se constituem como o meio mais efectivo de atingir a eficiência, bem como de serem "*...ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.*" (*ibidem*, pp: 3).

Para Ainscow e Booth (citando referências de outros autores) há em todo o mundo contradições que fazem com que a 'Educação para Todos' ainda esteja no campo da retórica e longe de ser real. Se por um lado nos países ricos há escolas em número suficiente para todas as crianças, nos países pobres, as crianças num número que atinge milhões vêem negado o direito à Educação Básica. Por outro lado, se nos países ricos há escolas suficientes, a qualidade da educação ali desenvolvida fica aquém por razões como, a forma organizativa das escolas e das suas classes, privando as crianças de uma participação efectiva.

### 3. Educação inclusiva ou um novo nome para Educação Especial?

A preocupação com a resolução das barreiras para levar todos os alunos a participar, a terem o direito à Educação, é entendida e denominada por alguns como Educação Inclusiva. O alerta dos

autores, é o de que, esta terminologia já designação internacional - Educação Inclusiva - acarreta riscos inerentes a carga de "...wishfull thinking..." (*ibidem*; pp: 3). O seu uso indiscriminado, com tal carga, pode levar a incorrer no risco de uma aderência cega, ou obscurecida, afastando-nos da realidade contextual das práticas de tais processos. No mesmo sentido alertam também para o cuidado a ter, dado que apesar do reconhecimento da designação internacional, tal implica nuances de país para país, e também no próprio país.

Recentemente lançado, em 1997, o 'International Journal of Inclusive Education', citado pelos autores, clarifica que o conceito de 'Educação Inclusiva' deve ser visto numa relação de análise de todos os processos de inclusão e exclusão. Isto é, no sentido defendido por Ainscow e Booth - aumento da participação dos alunos e redução da exclusão.

Nessa linha Ainscow, em particular, defende que o conceito de Educação Inclusiva é o aumento da participação de todos os alunos na escola da vizinhança e que por tal, não pode ser separada das ideias inerentes a educação realizada na escola local.

Denunciam que continua a haver pessoas que identificam 'Educação Inclusiva' como um "...new name for 'special education'", limitando assim a sua atenção apenas aos alunos identificados, categorizados como "...low attainment, deviant in behavior or as disabled." (*ibidem*; pp:3).

Face ao sentido de ligação da inclusão/exclusão, os A. alertam para a 'farsa' que é realizada em algumas escolas no presente momento. Usando uma explicação metafórica para explicar esta farsa, os autores dizem que: deixa-se entrar pela porta da frente os alunos vindos das escolas especiais, anteriormente excluídos, enquanto que outros, que nunca de lá haviam saído, são corridos pela porta de trás. Nessa mesma farsa, outros alunos entram como que por uma porta giratória, entrando com um rótulo como seja, o de 'dificuldades de aprendizagem', para serem re-rotulados e excluídos com novo rótulo, nova designação como seja 'problemas de comportamento' ou 'distúrbios emocionais'.

Tanto Ainscow como Tony Booth (1998) referem que alguns destes problemas relevam da concepção vinda da 'Educação Especial', sendo preciso que as escolas sejam mais responsivas à diversidade de todos os alunos e que não se concentre nos alunos categorizados como tendo NEEs ou deficiências. A diversidade deve abranger a expansão do significado de inclusão/exclusão no sentido da participação contra a marginalização de todo e qualquer aluno, não importando raça, classe, sexo, pobreza, desemprego, bem como as referências específicas e tradicionais da Educação Especial, como seja: baixo desempenho, deficiente ou com comportamentos desviantes.

A usual forma de pensar a Educação Especial ainda se reflecte na inclusão. Para os autores há quem ainda pense que a preocupação-base com a inclusão é uma questão de colocação/encaminhamento. Ou seja, encaminha-se, faz-se a colocação na escola dos alunos face a uma categorização. Para estes autores, isto constitui um risco que deixa margens para questões pertinentes que se interligam. A apresentação destes alunos, como números ou estatísticas, faz existir o risco de tais estatísticas serem enganadoras, no sentido de que é tudo uma questão de números e



colocação. Nesse sentido, a colocação continua a ser em soluções do tipo prevenção, cura, ou, na definição dos passos a realizar para fazer com que estes alunos "*fit into an unreconstructed educational normality*". Categorizados, 'quantificados' dá-se o obscurecimento da nossa visão; isto é, como há uma categoria a explicar a situação, o grau de participação do aluno, em questão nas aprendizagens, fica automaticamente explicado. De igual modo, e melhor dizendo, nessa sequência, a nossa visão da participação dos demais alunos, é alterada, 'obscurecida' dado que estamos 'distraídos' com aquele (*ibidem*, pp: 2).

Essa preocupação, que ainda existe, de que a inclusão é antes de mais estatística e colocação só serve, no dizer dos autores citando Stubs (1995) para: "*distract our attention from the ways in which attitudes, policies and institutions exclude or marginalize groups of children and young people*" (*ibidem*, pp: 2).

#### 4. Inclusão e terminologias: processo ou estado

Ao nível da definição de termos há que não esquecer que as mudanças foram apontando novos entendimentos que estão hoje presentes, sendo referido pelos autores que a definição da inclusão passa pelas noções de 'participação', 'cultura', 'currículo', 'comunidade', 'mainstream' e 'vizinhança'.

As noções de 'participação' e de 'mainstream' levam a que se veja as implicações do aumento da participação. Também deixa ver a pressão desenvolvida a nível do envolvimento em que o aluno é colocado. A participação e o envolvimento, acontecendo ou não, e em diferentes 'graus' são promotores da inclusão ou mesmo da rejeição.

As noções enunciadas seriam para os autores, indicadores de que inclusão/exclusão, constituíam-se como processos ilimitados e não como um 'estados'. Este conjunto de termos, que os autores dizem não serem fáceis de definir, mas que são entendíveis nos vários países, ajudam a melhor entender a relação incluir onde/excluir de onde. No entanto, puderam verificar que não é consensual que a inclusão/exclusão sejam vistas como processos, mas sim como estados.

A inclusão pode ser vista como vários estados quando se remete para situações do tipo da Educação Especial: " '*attendance in a special class*' " ou " *..involvement in 'the regular class'* ". Apesar de se diferenciar integração e 'mainstream', quando se transfere alunos das escolas especiais para o regular, mantêm-se estes alunos sob rótulos, educados a parte, não sendo vistos como parte dos " *...mainstream students...* " (*ibidem*; pp: 236; 136).

Esta diferença de visão - estado ou processo - é atravessada por inconsistências, que segundo os autores estão ainda presentes em todos nós, levando-nos a justificar os possíveis desapontamentos face a inclusão, como derivados da restrição do conceito. Essa inconsistência leva então a falar em inclusão como 'estado', no sentido de " *...a more ambitious aspiration.* " (*ibidem*; 136).

É também do entendimento de que a inclusão é um estado, quando se deriva para defesa de Escola Inclusivas e não inclusivas. Realizar tal 'proeza' é dar sentido a inclusão como 'estado'. Então procura-se ver quem é incluído e quem é excluído.

No sentido da exclusão/inclusão como processos, são situados pelos autores, as questões da formação de grupos de nível e as retenções. Isto é, face a exclusão há ainda as questões de que alguns alunos são tomados como não passíveis de "... *be candidates for mainstream.*...", mesmo que a política seja "... *'together to school again'* ..." (*ibidem*; pp: 236).

Assim, pode-se entender claramente que a relação inclusão/exclusão enfatiza a natureza activa desta relação como processos. Dessa forma os autores entendem que a inclusão ganha força, sendo mais fácil ver os graus de participação e suas falhas.

## 5. Inclusão, participação e currículo

Participação é para os autores, a palavra-chave. Nessa sequência, é que surge o aumento da participação de todos os alunos, não se limitando apenas aos alunos que habitualmente frequentavam escolas especiais.

A inclusão destes alunos na escola do regular deve então, segundo os autores, tornar-se parte de uma tarefa mais abrangente, que é precisamente a da promoção da sua participação. A inclusão, assim entendida, implica que estes alunos tornam-se parte da diversidade dos alunos da escola, não devendo mais ser uma categoria especial de 'alunos integrados'.

Esta ideia da participação inclui, para os autores a mudança de dimensão a realizar, ou que está a ser realizada: não interessa categorizar, se isso implica vê-los como os outros. A categorização pode ser positiva se ela implica o aumento da participação e evita a velha ideia 'normal' - igual a nós - 'anormal/deficiente' - diferente de nós. Assegurar a participação e aumentá-la é a ideia essencial destes autores.

Há um outro conceito básico. É o do currículo, que remete segundo os autores para a mudança de paradigma: do modelo médico para o modelo social. No modelo social explica-se a dificuldade do aluno em termos de acesso a escola ou ao currículo. Trata-se de uma mudança de locus: já não é o aluno que tem déficits (como no modelo médico), mas é o sistema educativo que falha. Se o sistema, a escola, não promover as adaptações necessárias, surge a dificuldade do aluno (criada pela escola, pelo sistema). Assim o sistema escolar falha e o aluno é o resultado da sociedade.

No modelo social, as explicações para as dificuldades dos alunos, derivam da relação entre o aluno, a tarefa a realizar e os recursos de apoio à aprendizagem. A noção de dificuldades de aprendizagem, para estes autores, neste modelo (social) é atravessada pela ideia de que não são só, estes alunos que têm dificuldades. Os autores expandem o conceito de compreensão das dificuldades a outros alunos e aos próprios professores. Para os autores a ênfase deste modelo (social) deveria re-situar os alunos como "... *'students who experience barriers to learning'* " (*ibidem*; pp: 240).

A ideia contida neste re-situar é aquela que envolve as questões curriculares; trata-se de remover as barreiras existentes, adaptando. Esta concepção afasta definitivamente da ideia de diagnóstico (que ainda é realizada) e por conseguinte de 'tratamento' dos 'defeitos' do aluno. No entanto, o afastamento ainda não é muito claro; ainda subsiste a ideia física de barreira que remete para a noção de 'defeito'. Por conseguinte, persiste a ideia de que as dificuldades do aluno precisam de ser sujeitas a intervenções técnicas ou mesmo individuais. A ideia de flexibilização do currículo ainda não está generalizada.

Sumariamente, os autores referem que face as dificuldades escolares, persistem ainda uma variedade de ideias entre os práticos e os investigadores que remetem para uma mudança de valores, de culturas e de filosofias existentes na escola, bem como para mudanças organizacionais, curriculares e de política educativa.

## 6. A diversidade como recurso

Um dos pontos que representa a mudança de dimensão de paradigma nas questões da inclusão é a da diversidade. Para os autores, os recursos existentes numa simples turma, face a diversidade dos alunos, não tem servido de recurso. Eles afirmam que *"It is a luxury of developed nations that they can fail to utilize such a resource"* (ibidem; pp: 240).

Nesse sentido apontam como obstáculo a mudança de dimensão duas questões inter-relacionadas e que estão enraizadas na cultura escolar. Trata-se, por um lado, da ideia do aluno-padrão existente na escola regular. Pelo outro lado, está a ideia de criação de grupos de alunos para desenvolvimento de tratamento existente na Educação Especial. Este enraizamento não tem facilitado a visão da diversidade como vantagem, como recurso à aprendizagem. Pelo contrário, a diversidade tem sido vista como algo problemático.

A diversidade que tem sido reconhecida assume duas vertentes, uma ao nível do professor, outra ao nível do aluno. Ao nível do professor, está o reconhecimento de um professor 'conhecedor' e 'maduro'. A nível do aluno, está a ideia de um grupo de alunos vistos como *"...uniformly immature and ignorant."* (ibidem; 240).

## VII CAPÍTULO

### DIMENSÕES DA MUDANÇA DE PARADIGMA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### 1. O processo de emergência de paradigmas

A mudança das dimensões ou das perspectivas ocorridas ao longo destes processos de inclusão/exclusão é atravessada por mudanças de paradigmas.

Uma crise paradigmática tem o seu tempo de latência que é variável conforme as forças que o defendem. Os paradigmas evoluem, confrontando-se para derrubar o paradigma há muito instituído. Os sinais de mudança nem sempre são nítidos ou estáveis, bem como, não há paradigmas 'puros' numa determinada temporalidade. O que ocorre é o fluir do paradigma dominante para o emergente, sendo sempre possível, o refluir daquele que era dominante num ou noutro contexto, precisamente pela não possibilidade de 'pureza'.

A relação paradigma em evolução e as questões da inclusão/exclusão, leva-me a pensar nas ideias de Boaventura, quando se refere a utopia. Ele afirma que a utopia é constitutiva do pensamento de transformação social e que, para ser autêntica, a utopia precisa de ter bases em análises cuidadas e realistas do momento presente (Santos, Magalhães, 1990). No momento presente, face a inclusão há 'indicações' que demonstram, como já explicitiei, que a emergência da inclusão já não é utópica.

Sumariando (uma apresentação mais extensa, não tem aqui cabimento) o processo de transformação paradigmática procurarei aqui realizar uma retrospectiva. Essa transformação é um processo que atravessa a sociedade de maneira geral, e a educação de maneira especial. Apontarei os fluxos e refluxos da evolução dos paradigmas para depois situar o momento presente, face à Educação Especial. A evolução e a cedência da passagem dos paradigmas pode ser listada da seguinte forma: o paradigma sócio-cultural industrial, o existencial, o paradigma da dialética, o simbiosinético (Bertrand *et al*, 1994).

O paradigma sócio-cultural industrial ainda que dominante nos nossos dias, no seu sentido "social", já não o é, enquanto "puro", nos seus equivalentes educacionais, graças a dialética escola/sociedade, graças a autonomia relativa dos professores. Ainda que na nossa sociedade as "especializações" dominem, há quem aponte os seus riscos. De forma genérica, um dos riscos é o do saber, assumir-se como poder, enquanto arma da construção da carreira. É a aplicação da racionalidade instrumental de um tal paradigma.

Fazendo um pequeno parentêsis na descrição dos paradigmas, e tendo em conta a questão das especializações, e os riscos em relação a inclusão é recomendado pelo CNE que: *"Deverá evitar-se a atribuição de regalias a nível remuneratório ou profissional que possam criar situações de injustiça e dificultem a inserção destes docentes no ambiente escolar."* (recomendação nº 6).

No paradigma existencial o saber é não dicotómico. Há uma centragem na pessoa. Através de tal paradigma, a escola pôde então começar, a utilizar métodos mais ecléticos, a centrar-se na pessoa do aluno, saindo do jogo da autoridade centrada no professor. Estes aspectos ainda hoje conflituam, mas já ultrapassaram a crise provocada mesmo entre nós, aquando do período revolucionário do 25 de Abril. Nesse período, a crise da autoridade, gerou ideias confusas e complicadas entre o sentido de autoridade, autoritarismo e democracia, quer na escola, quer nas famílias.

No paradigma da dialéctica a grande ênfase é posta na sociedade, nas questões da democracia. O saber perdeu as dicotomias. O saber social tornou-se o mais válido. A consciencialização é levada para as instituições que se deixam atravessar pela transversalidade. A grande ideia, neste paradigma, era a da abolição da exploração do homem pelo homem.

No paradigma simbiosinético desenvolve-se a noção de mestiçagem, de multireferencialidade (Ardoino, 1993). Essa mudança promove a 'acoplagem' das visões. É a presença da transversalidade através das visões: social (como no dialéctico), ecológica (contra o industrial), espiritual (como no existencial). O saber validado é o inclusivo e global, é o vivido, o construindo no quotidiano.

É dessa mestiçagem que surgem novas apostas, afigurando-se que: 1) a formação deve ser vista como projecto no colectivo, onde o "nós", assume responsabilidades; 2) a democracia deve ser percebida ao nível das comunidades, e de forma mais abrangente a nível do cosmos; 3) a heterogeneidade, o diferente, que na modernidade (corrente da desconstrução) era ruptura, aqui torna-se base do paradigma.

Tudo aponta que o momento presente, vivido pela humanidade é, está orientado, pelo paradigma simbiosinético (ainda que os demais, principalmente o sócio-cultural industrial, estejam presentes). Tudo leva a crer, nesse sentido. A ideia da inclusão social e educativa como já referi é mundialmente assumida. A explicação passa, neste caso concreto, pelo reconhecimento da heterogeneidade. Os outros dois elementos: formação no colectivo tem a sua fundamentação através da colaboração/desenvolvimento pessoal-profissional centrado na escola; a democracia é o garante da igualdade de direitos de todos, e nela, dos 'excluídos'.

Para completar este meu raciocínio, esta minha análise, na procura do paradigma emergente, passo ao entendimento das palavras de Boaventura quanto a segunda ruptura. Esta é semelhante ao paradigma simbiosinético. A segunda ruptura implica a transformação do senso-comum e o transformar-se nele (senso-comum). É uma estratégia epistemológica de permeio, de transição que serve o período da crise da própria transição de paradigma. Trata-se do já célebre 'paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente' (Boaventura, 1987).

Na perspectiva de Boaventura a segunda ruptura, serve de fundamentação a uma teoria da sociedade. Nessa teoria os quatro contextos - doméstico (relações na família), produção (relações no trabalho), cidadania (relações Estado/cidadãos) e o da mundialidade (relações entre Estados) - formam uma rede de relações com carácter intersubjectivo.

Não sendo possível uma análise de cada um dos princípios e contextos desta segunda ruptura, interessa-me salientar que a segunda ruptura aproxima-se da mudança de paradigma proposta pela inclusão. Isto é, para acontecer a inclusão há uma grande transformação a realizar. Pela segunda ruptura é necessário a diminuição progressiva dos desnivelamentos dos discursos, dos saberes e das comunidades que os realizam. A inclusão educativa implica que a Educação Regular e a Educação Especial se aproximem. A inclusão é o processo indiciador de tal aproximação.

Neste enquadramento de mudanças paradigmáticas face a sociedade, e mais exactamente face a inclusão no geral, tudo indicia a emergência de um paradigma mais humanista, que em tudo se aproxima do simbiosinérgico apontado por Bertrand, ou do paradigma da segunda ruptura de Boaventura. A ideia-base é a da inclusividade (de saberes, de profissionais, de alunos...) a todos os níveis. A ideia da dicotomia desvanece permeabilizada pela multireferencialidade. Palavras-conceitos como participação, cooperação, projectos, pessoas, comunidades, vivências locais, quotidiano, etc., fazem parte inclusividade

Na mudança paradigmática que espreita, está ocorrendo, como em qualquer mudança ou crise paradigmática, os fluxos da manutenção da inquietude e da conflitualidade. Esses fluxos levam à concertação no sentido apontado por Ferguson: as novas opções educativas acontecem face a conspiração das pessoas, sendo a conspiração a forma de as consolidar (Bertrand, 1994).

## 2. Paradigmas e Educação Especial

Nos processos de inclusão/exclusão ao longo da Educação Especial e situando a questão da mudança de paradigmas ao nível educacional, houve alterações no sentido acima exposto. É importante mais uma vez salientar que não há situações 'puras'. É nesse sentido que a Educação Especial, e no caso os processos integradores-segregadores, têm apresentado alterações. Isso está a implicar a mudança de um paradigma positivista (do passado) para um paradigma humanista (do presente). No entanto, não perdendo de vista o que referiu Ainscow, ainda hoje a Educação Especial, é atravessada pelo modelo médico, ou seja pelo paradigma positivista.

Esta ultrapassagem não tem sido fácil, pelas razões que já expus. Nesse sentido, de quase 'prisão' a um passado (e aos seus paradigmas) Bairrão (1998) refere que: *"..o peso e a tradição dos modelos segregados, a sua organização e o seu impacto no sistema educativo criaram um zeitgeist pouco integrador ou inclusivo"* (pp:53).

Ao nível da evolução dos paradigmas em Educação Especial, Clark, Dyson e Millward referem que, o atendimento dos alunos com deficiência, tem sido realizado predominantemente pelo paradigma psicomédico. Confirma-se a ideia de Ainscow.

Tal paradigma constituiu a marca da história da Educação Especial, nos seus primórdios. Isto acontecia a nível mundial. Encontra-se ainda presente nos nossos dias apesar do fluir de novos paradigmas. As características deste paradigma eram (são) bem definidas. A visão do mundo é

positivista do mundo. As diferenças dos alunos eram explicadas como objectivamente reais e susceptíveis de serem investigadas através dos métodos das ciências naturais. As diferenças assumiam-se como défices e dificuldades sendo explicadas pela medicina e pela psicologia educacional.

A Educação Especial era entretecida por uma visão funcionalista. Desta forma, a Educação Especial era a resposta racional aos défices e dificuldades. A racionalidade de tal resposta tinha por base as razões e explicações científicas. Os défices explicados pelas medicina e pela psicologia determinavam a necessidade e tratamento. A oferta de intervenções cientificamente comprovadas promoviam a cura ou melhora de tais défices ou dificuldades. Assim se explicava a necessidade de técnicos especializados. A técnica era o instrumento de recuperação e atendimento destes alunos. Essas técnicas só eram passíveis de aplicação através da Educação Especial. Os alunos eram colocados sob a responsabilidade da Educação Especial. Mais exactamente sob a tutela de professores de apoio. A escola demitia-se da responsabilidade de atender esses alunos que exigiam 'técnicas especiais', não passíveis de realização nas escolas (Clark *et al*, 1998).

O paradigma positivista assumiu-se portanto como a resposta racional (funcionalista) da Educação Especial. Dominou ao longo da evolução da Educação Especial, dado que dominava o mundo científico. Assim foi assumido como certo, verdadeiro, único, sendo difícil a ruptura total pois como referem os mesmos autores: "*The positivist paradigm has been - and to a large extent continues to be - so dominant...*" (pp: 158).

### 3. Rompidas as amarras com o velho paradigma

As rupturas foram acontecendo. So assim, hoje se pode chegar ao entendimento das questões da inclusão/exclusão. Nesse sentido aquelas autoras referem que surgiram novas abordagens impondo-se à abordagem funcionalista. As novas abordagens apontadas são o interpretacionismo, o estruturalismo radical e o humanismo radical. Entre si estas abordagens apresentam diferenças, que quanto as autoras que tenho estado a citar, mais não são do que um "*...disguise the extent to which they are in fact underpinned by certain common assumptions...*" (pp: 158).

Estas correntes assumiram uma linha de força comum: combater o paradigma psicomédico. Dessa forma constituíram-se como o novo paradigma pós-positivista, e tornou-se força crítica unida contra o modelo psicomédico. Estas abordagens de combate ao paradigma dominante afastam-se das posições do paradigma positivista, fazendo surgir novos entendimentos, novas conceptualizações.

Dessa forma a Educação Especial assume novas linhas de rumo que podem ser equacionadas em três frentes: 1) as necessidades educativas especiais vistas como produto social; 2) a Educação Especial entendida como não-racional; 3) a emergência dos valores liberais (Clark *et al*, 1998).

A primeira ideia contrariava a ideia existente no paradigma psicomédico - de que o défice estava na criança. Surge o entendimento de que as necessidades especiais derivam de processos

sociais. Dessa forma as necessidades educativas dos alunos deixam de ser explicadas apenas com base nas suas características. O entendimento passa a ser, o de que, as necessidades derivam dos contextos sociais. Estes contextos tornam-se os definidores das necessidades e de entre elas, quais são assumidas como 'especiais'. Esta mudança de entendimento faz ver que o que era 'real' no paradigma dominante deixa de ser. Ou seja, as necessidades especiais são produto social. O corolário definidor é o de que, mudando as circunstâncias sociais, as necessidades podem simplesmente desaparecer.

As mudanças eram situadas a vários níveis. Ao nível dos discursos, favorecendo uma não centragem em categorias de deficiência. Ao nível das escolas, onde estas se assumissem como um todo responsivo às necessidades. E ao nível das estruturas sociais e económicas onde 'uns' são mais marginalizados do que os outros. Tais mudanças provocam alterações significativas. O que antes era uma necessidade especial, deixa de o ser.

A segunda linha de rumo - a da não racionalidade da Educação Especial - opõe-se a ideia da racionalidade onde acontecia "*...scientifically guided attempt on the part of benevolent professionals to meet the really-existing needs of learners.*" (*idem*, pp: 159). A conjugação desta ruptura deriva da anterior; ou seja, se as necessidades são socialmente construídas, a Educação Especial torna-se parte desse processo social de construção das necessidades. E se assim é, não as resolve, antes pelo contrário, contribui para que se mantenha o *status quo*.

Nesta ruptura, há subjacente a ideia de que a Educação Especial, apresenta-se como uma fachada de benignidade e de racionalidade que é falsa, porque esconde algo. Esse algo, para Skrtic, é "*...a discriminatory, arbitrary and inefficient education system, serving the interests not of the disadvantage but of those who are already well resourced and socially advantaged.*" (1991, in Clark, 1998, pp: 159).

Os que advogam este entendimento referem a existência de beneficiários da situação de manutenção do sistema paralelo, contribuindo para um círculo vicioso. Esses beneficiários da manutenção são apontados de entre os vários campos de acção da Educação Especial. Desde os médicos, passando pelos psicólogos e professores, pelos próprios alunos e pais, e ainda, pelos administradores do sistema regular de ensino.

As autoras explicam que os primeiros (médicos e psicólogos) usufruem de segurança, estatuto e poder, ao mesmo tempo que alimentam a expansão da Educação Especial. Os segundos (professores, administradores e alunos) beneficiam, na medida em que, dessa forma têm acesso a formas alternativas de atendimento para aquelas crianças que ameaçam a manutenção do *status quo*. Para os terceiros (pais) constitui-se como a garantia de verem os seus filhos terem assegurado o afastamento do estigma do serem 'repetentes' e de 'fracasso' (Tomlison, 1982, 1985; Skrtic 1991; Ridell *et al.*, 1994; Slee, 1995; Sleeter, uma visão funcionalista da 1986, *idem*).

A terceira linha de ruptura assenta numa orientação de valores. Não aceita mais o conceito de necessidades especiais e de Educação Especial como prática. Contesta-os por considerar que se constituem como opressão, embora aparentem o contrário devido a tal fachada superficial. A proposta



é a de que a Educação Especial tem que ser submetida a uma análise descarregada de 'falsas verdades'. Torna-se necessário um posicionamento político e ético. As questões da racionalidade, da benevolência, da opressão, do empenhamento forma um 'conjunto' a desmembrar.

Os defensores deste novo paradigma estão divididos. Uns procuram descobrir o que se esconde atrás da fachada e aceitam a racionalidade e benevolência da Educação Especial. Outros procuram reconhecer que a Educação Especial é opressiva. Que essa opressão está escondida sob a tal fachada superficial, sendo preciso revelá-la. Outros ainda, centram a opressão na sociedade, reconhecendo que é preciso desmascara-la e dessa forma, dar poder aos oprimidos. Estes últimos, debatem-se com as questões dos direitos, da participação e inclusão procurando questionar-se para revelar o "*...the true nature of special education...*". Por fim, outros consideram que não há, uma clara definição das fronteiras entre a análise da Educação Especial, a defesa de novas respostas à diferença e a articulação de uma posição de princípios única (*ibidem*, pp: 160).

#### 4. O novo paradigma: repensar a Educação Especial

Afigura-se que duas posições podem ser assumidas pelos defensores deste paradigma face aos valores. Numa delas, a Educação Especial pode ser vista como servindo os interesses dos que se apresentam em posição de vantagem. O seu empenhamento é explicado como estando em defesa para com aqueles que estão em desvantagem. Defendem a equidade e a participação. Na outra posição, o conceito de necessidades especiais pode ser visto como discriminatório e desvalorizador. Dessa forma, os seus defensores assumem-se como empenhados contra a discriminação e defesa de igual valor dos indivíduos.

Uma ou outra posição, levam ao entendimento de que o paradigma psicomédico, implicava valores paternalistas (cuidados com). O novo paradigma implica um conjunto de valores liberais e humanos -equidade, participação e inclusão - que se mostram fundamentais para o campo da Educação Especial, não podendo mais serem desafiados.

As mudanças que hoje atravessam a Educação Especial ganharam fôlego com o entrecruzar destas abordagens que se constituíram como o paradigma pós-positivista. Uma das questões pertinentes que este paradigma lançou, foi a da necessidade de se repensar a Educação Especial. As questões relativas a integração de alunos isolados, ou inversamente, a constituição de padrões uniformes de integração dos alunos estão em debate.

As autoras citadas afirmam que no momento presente, na Educação Especial, este novo paradigma tem a mesma carga hegemónica que tinha o paradigma positivista, quarenta anos atrás. Apesar disso, as limitações inerentes a manutenção de qualquer paradigma estão já presentes. Na Educação Especial está a acontecer "*...it presents a view of the field of special education which may be coherent but is certainly not the only possible view; and in establishing its hegemony it runs the*

*risk of silence voices and closing off avenues of inquiry which might yet be productive (Dyson, 1997a)" (ibidem, pp: 161).*

## 5. A Educação Especial como ideal-tipo - ou - os problemas dos práticos como ilusão

Ainda que o novo paradigma tenha analisado, criticado e desconstruído as conceptualizações existentes, há uma extrema preocupação em demonstrar o afastamento do paradigma anterior - o psicomédico. Nessa linha, Tomlison (1982), pela Sociologia da Educação Especial, acentua a desconstrução da Educação Especial através da procura dos processos sociais escondidos.

Autores como Barton e Corbett, Slee (1993, 1995, 1996) e Fulcher (1989, 1993) criticam a Educação Especial. De uma maneira ou de outra, os defensores deste paradigma pós-positivista realizam um ataque cerrado ao *status quo* da Educação Especial. Orientam a sua defesa para a mudança a realizar, considerando que Educação Especial e necessidades especiais são produtos sociais (Clark *et al*, 1998).

Nesse sentido, as autoras advertem que o posicionamento destes autores e defensores deste novo paradigma, tornou-se reducionista. Criou-se uma visão limitada que leva ao reaparecimento das mesmas críticas (que se tornam repetitivas). Não se deixa acontecer formas alternativas de mudança. Há ainda a questão das constantes críticas entre eles próprios. Divididos, geram uma fragmentação interna do paradigma.

Outra das implicações é que este paradigma assenta em 'ideais tipo' de provisão e de práticas. A base em que assentam são os valores que defendem, somados às fortes críticas que fazem das provisões e práticas em curso. Nesse sentido, os defensores deste paradigma mostram as dificuldades e anomalias existentes, sem que no entanto as resolvam. Assim, centram a sua atenção nas falhas que o sistema social produz - opressão e discriminação realizada pela Educação Especial -, mais do que apontam os dilemas e contradições desse 'ideal tipo'. Os riscos advindos desse posicionamento são claros. Cada problema apontado reforça as assunções do paradigma. Os problemas dos práticos são vistos como ilusões e não realidades.

Os defensores deste paradigma (Ainscow 1994, Hart, 1996, Skrtic 1991 *et al*) acreditam que a problemática da diversidade dos alunos passa pelas questões referentes aos práticos e as questões da organização através da resolução de problemas. As autoras contestam a defesa de que a solução dos problemas precise de ser realizada apenas pelo processo do problem-solving em situação de colaboração. Elas entendem que "*...it is quite clear that problems in the practice of education are not seen as fundamentally unresolvable*" (pp: 165).

Outra questão pertinente é a de que este paradigma pós-positivista apresenta a tendência inevitável de oferecer propostas, soluções que não são directamente ligadas aos contextos. São soluções assentes em princípios, discutidos algures, não contextualizados, e por essa razão arriscados. É aqui, no modelo único, descontextualizado, que as autoras situam a questão da Educação Inclusiva

aplicada a todos os alunos e a todos os contextos nacionais (defendida por Ainscow em 1994 e pela UNESCO, 1994).

Os defensores deste paradigma (pós-positivista) ao realizarem a defesa da Educação Inclusiva, estão, segundo as autoras a defender a descontextualização e a negar as diferenças humanas, dado que tal implica "*...regardless of the many complex differences that arise in different sites and situations*" (pp. 165).

Apesar disso, o grande motor, a grande defesa deste paradigma assenta no que não foi conseguido no passado. Assenta na questão das diferenças humanas. Estas, no entanto, fizeram parte do paradigma positivista, mais exactamente da psicologia positivista com os seus constructos de categorias das diferenças humanas. O paradigma espelha a aversão ao desenvolvimento de categorias face a noção da diferença e apenas as aceita ao nível individual. É nessa base de procura de respostas individuais, *ad hoc*, que se baseia as questões do problem solving (resolução de problemas).

As autoras contestam a possibilidade do mérito de tal abordagem. A contestação assenta no sentido de que uma teoria das diferenças humanas leva a formalização do conhecimento ganho através das interacções individuais. Para tal seria necessário uma super estrutura. Consideram que é quase impossível que o conhecimento pedagógico possa ser acumulado com base em respostas estáveis das dimensões da diferença entre os indivíduos.

Para as autoras, esta ênfase nas diferenças individuais apresenta riscos de explicação através de abordagens de interacção individual. Estas remetem para modelos constructivistas de aprendizagem ou para o currículo, ou ainda para problem solving que permeiam flexibilidade no sentido de se atender cada aluno. Por outro lado, outras abordagens deste paradigma, podem levar a uma abordagem mais formalizada e tecnicista de adaptação curricular. Embora possa se constituir como promotora do desenvolvimento do conhecimento pedagógico na área das necessidades especiais, não deixa de ter riscos.

A centragem na adaptação curricular, não importando para quem, ou seja, não importando as diferenças individuais, torna-se mais risco do que vantagem. Tal facto serviu e serve para enfraquecer o paradigma, que no seu seio, questiona estas abordagens e as situa como formas de reprodução tradicionais de categorização dos alunos, realizadas sob nova roupagem.

Ao nível deste paradigma a Educação Especial e o conceito de necessidades especiais, são assumidos como "*...products of a particular social process rather than descriptions of the reality of childrens characteristics or rational response to those characteristics.*" Visto desta forma as necessidades especiais não existem. Tal ideia complica as questões para os docentes, que então, têm que lidar com a questão de forma cuidada.

A mesma crítica situa também as questões da distinção entre as conceptualizações e práticas do regular/especial. Tal distinção é criticada, e tida como desnecessária e não racional. Desse modo são validadas as práticas do regular como capazes de responder a todos os alunos (pp: 162).

As autoras referem que este paradigma utiliza a crítica e a desconstrução do 'objecto' (Educação Especial) até ao seu desaparecimento. O risco persiste. O reaparecimento, devido as forças da reprodução social, fazem reaparecer formas de Educação Especial, que foram desconstruídas e criticadas pelos defensores deste paradigma.

Neste paradigma, as explicações flutuam no modelo conceptual do mundo social. Nesse sentido, as autoras situam as questões dos valores como equidade, participação e inclusão que estão presentes nesse mundo social. Tais valores estão implícitos nos processos de discriminação, opressão e exclusão e são endémicos nas instituições sociais, e nelas, estão as escolas. Estes valores tomados como desejáveis, recomendáveis neste paradigma são vistos como "*...a set of givens, a lens through which the social world must be viewed.*" . (ibidem, pp: 162)

## 6. Inclusão sem ideais-tipo

Enquadrando-se neste paradigma estão os trabalhos e as perspectivas de vários autores face a inclusão. Deste grupo fazem parte os trabalhos de Ainscow (1994), Stainback e Stainback (1990,1992), Udvari-solner e Thousand (1995), Villa e Thousand (1995), Villa *et al* (1992). As autoras consideram que estes trabalhos são formas menos extremas deste paradigma. Constituem-se como formas menos extremas pelo cuidado com que realizam seus estudos, não tentando generalizar princípios, procurando sim, ver a realidade das escolas e não criando 'ideais tipo'.

O paradigma pós-positivista revela toda a complexidade da Educação Especial referente aos valores ao longo da historicidade que nele estão contidos. Por oposição e crítica, própria do espírito deste paradigma, nos é apresentado os valores em alternativa. Esses valores são a equidade, a participação e a concessão de poder. Não há consenso, de que o desenvolvimento destes valores no sistema educativo, seja 'não' problemático.

Esses valores podem não ser compatíveis entre si, devido às forças em jogo dos diferentes sistemas sociais. Podem atingir significados de implementação diferente. No referente a equidade trata-se de um valor dos sistemas educativos ocidentais. A equidade pode significar coisas distintas como: distribuição de recursos, de provisão de desempenho, etc. (Lee, 96, in Clark, 98).

A implementação dos valores depende de vários factores. No paradigma pós-positivista são deixados em aberto criando ambiguidades. Assim, a definição de um currículo e não outro, a organização da sala de uma forma, e não outra, a adesão a uma abordagem e não outra, fará a definição de uns valores face a outros.

A proposta do paradigma é a de que as escolas e os professores assumam através do problem solving e negociação, a reconstrução necessária face a cada aluno. Esta indeterminação, carece no dizer das autoras que tenho vindo a referir de uma clarificação de 'formas'. Ou se assume uma escolha, ou outra, sendo inevitável que as escolas, e os professores assumam escolhas que os dirijam em "*...favour some characteristics above others, and advantage some children at the expense of*

others." . As autoras reconhecem que o problem solving pode ser uma provisão necessária e desejável, face às crianças em desvantagem. No entanto, não acreditam que torne possível a realização de uma provisão educacional que responda a "...everything for everyone." (pp: 168).

## 7. Educação Especial: a desconstrução do mito

A categorização é combatida abrindo a possibilidade de ser abandonada. A distinção entre necessidades especiais ou 'regulares' dá lugar a diferenças individuais. Cabe às escolas e aos professores responder às características dos alunos. As autoras referem que, enquanto no passado as respostas dadas assumiam a forma de especial/regular, hoje, no novo paradigma, face aos novos valores, já não faz sentido essa diferenciação. No entanto, ainda que se abula tal diferenciação, mantém-se a necessidade de provir respostas diferenciadas.

Assim face a Educação Especial e as necessidades educativas especiais, este novo paradigma pós-positivista realizou a sua reconceptualização, a sua reestruturação, promoveu a luta política no sentido da assunção de uma imagem capaz de "...removing once and for all the problems, dilemmas and injustice which have hitherto characterized the education system". A ideia, e mais do isso, a meta definida pelos defensores deste paradigma face a Educação Especial, parece indicar que existe "...some ideal state in which principles of equity and participation can be unproblematically realized through restructured educational provision and reconstructed educational practice within a common educational system and a common institutions." (pp: 166).

De tal forma este paradigma assumiu esta promessa, que as autoras referem que, é compreensível, o desenvolvimento das formas internacionais realizadas. A Declaração de Salamanca é o expoente máximo dessa promessa, e deste paradigma. As autoras acreditam que há algo mais por 'trás' da Educação Especial. Que esse algo mais, vai além dos processos de discriminação e de opressão, estes reversíveis. Que o que há, além disto, são processos e estruturas que de algum modo são endémicos ao empreendimento educativo, não sendo passíveis de reversibilidade, de reestruturação e de desconstrução. Por essa razão as autoras têm reservas quanto ao cumprimento desta promessa.

A questão põe-se ainda no paradoxo que o paradigma pós-positivista criou. Quanto mais se procurou desconstruir a Educação Especial, mais ela foi confinada a um gueto intelectual. Fez-se prova de que a Educação Especial é 'não-necessária', e 'não-racional'. Mostrou-se provas de como era produzida e mantida, e ainda de como a dismantelar.

O que não se fez, foi a conexão das preocupações da Educação Especial, com preocupações mais amplas do sistema educativo como um todo. Algumas preocupações como: que educação desenvolver, o que ensinar, como fazer a educação interagir com aspectos da política social e económica, não foram vistas. Outras, foram apresentadas sob formas de preocupações 'especiais'.

## 8. Educação Inclusiva e a nova abrangência: ao serviço da Educação em Geral

Nesta linha é que se desenvolve a Educação Inclusiva. O movimento da Educação Inclusiva põe algumas questões acerca da natureza da Educação Regular e das suas relações com a sociedade de maneira geral. É dessa forma que a Inclusão se preocupa com os 'excluídos' ao mesmo tempo que se preocupa com os que já lá estão.

É então tempo de promover a re-conexão da Educação Especial com a Educação em geral. É tempo de agir! Os propósitos da acção a realizar passam por compromisso e subversão! Realizar a inclusão e a equidade prometidas por este paradigma passa por: a) ver as diferenças reais entre as crianças; b) num determinado contexto curricular; c) numa determinada escola; d) que tem uma determinada estrutura; e) ver as forças de ensino; e) verificar técnicas e metodologias pedagógicas. Finalmente, passa por perceber que a realização destes valores varia de situação para situação, não sendo generalizável. A articulação dos princípios acontece através de meios imperfeitos e contraditórios de acordo com as realidades situacionais (ibidem).

## VIII CAPÍTULO

### DIMENSÕES DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

#### 1. Educação Geral e mudança de paradigma: contributos para a Educação Especial

A exposição que tenho vindo a realizar, remete para a interligação inclusão/exclusão. Nesse sentido, remete para a ideia de que pensar a Educação Especial, significa também pensar a Educação em Geral. Uma análise desta interligação demonstra como a evolução dos processos ocorreram.

A Educação em Geral, a Educação Especial, em particular, sofreram mudanças. Estas mudanças advieram dos contributos das abordagens das várias disciplinas - Ciências da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Escola, Sociologia das Organizações, Sociologia da Experiência, Sociologia da Educação, Sociologia do Currículo, Etnometodologia, etc..

As suas histórias paralelas terão contribuído, ainda que, de formas distintas para a mudança do paradigma. Essas inter-influências permitiram a passagem da exclusão à inclusão no concernente aos alunos com 'deficiência'. Nesse sentido, penso que é interessante ver num primeiro momento o que aconteceu com a Educação no seu geral.

Enveredando pelos estudos de Nóvoa (1992) pode ver-se de que forma a Educação sofreu processos de mudança, levando, em consequência, a Escola a actuar de formas distintas. O autor refere quatro 'momentos' ao longo dos últimos cinquenta anos. De forma sucinta passo a apresentá-los.

O primeiro momento é limitado pelos anos 50. Nesta fase o discurso pedagógico privilegiava as metodologias de ensino aplicadas ao nível do trabalho individual do aluno. As actividades de grupo eram realizadas como animação ou meio pedagógico. Durante esse período a intervenção educativa centrava-se no 'indivíduo-aluno' numa perspectiva pedocêntrica. As práticas decorriam então considerando o aluno na tripla dimensão: afectiva, cognitiva e motora. Tal ocorria graças as influências da psicologia, já atravessada de alguma dimensão sociológica.

O segundo momento identificado com a década 50/60 trouxe as pedagogias não-directivas, por influência dos movimentos da dinâmica de grupo. Por essa razão a produção pedagógica valorizava as técnicas de animação e de expressão. A mudança ocorria pela importância dada as interacções realizadas nos processos educativos. O realce passa para as vivências, sendo os saberes colocados em segundo plano. Esta década enfatiza a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação. Ou seja, o que importava, não eram as aprendizagens enquanto conteúdos, produtos, mas sim, os processos. O que era valorizado então, hoje chamamos de competências transversais. Nóvoa comenta que aqueles saberes constituíam-se como os verdadeiros saberes que importavam aprender na escola.

Pensando na afirmação de Clark (1998) de que, em Educação os processos são endémicos e que por essa razão ressurgem, e com força, o que se defendia na época acima citada, ganha novamente sentido nos nossos dias. Hoje fala-se das mesmas competências de então.

Nos anos 60/70 entrava-se no terceiro momento. Começou por ser um período convulsivo, tendo abalado as convicções dos professores face aos seus papéis. A crença de que a acção educativa não tinha poder de transformar o sujeito, foi derrubada pelos sociólogos da Educação, ainda nos anos 60. Dá-se então a passagem a um discurso pedagógico, onde o privilégio é centrado em redor do sistema educativo, realizado através de metodologias de análise política e de intervenção. A pedagogia institucional, a educação permanente e a desescolarização da sociedade surgem, tendo como pontos comuns: a) a diversificação dos papéis dos docentes; b) a pedagogia descentrada para além dos muros da escola; c) críticas às instituições existentes.

O quarto momento, anos 70/80, re-situaria as práticas pedagógicas na sala de aula/turma. As questões da didáctica procurariam consubstanciar uma pedagogia científica e objectiva. Na base estavam as investigações educacionais no âmbito do paradigma - processo/produto -. Tratava-se da implementação das correntes pedagógicas defensoras da racionalização e da eficácia do ensino. O seu aparecimento promoveu as metodologias de observação e o desenvolvimento curricular.

A última fase apontada, a dos anos 80/90, será a que ainda transcorre. A ênfase é situada na própria Escola. Esta, passa a ser valorizada como organização. Dá-se então importância às metodologias organizacionais (gestão, avaliação, auditoria), e as práticas de investigação com base na mudança da escola (investigação-acção, investigação-formação).

Esta passagem da Escola como organização, leva ao desenvolvimento de nova teoria curricular e ao investimento na Escola, enquanto estabelecimento de ensino. A Escola, como estabelecimento de Ensino, ganha um novo significado. É entendido como um espaço de formação privilegiado onde decorre a auto-formação participada. É entendido como um centro de investigação e de experimentação. É-lhe atribuído autonomia. É entendido como núcleo de interacção social e de intervenção comunitária.

A ideia, no dizer de Nóvoa, é a de que, agora, as escolas constituíram-se como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, tendo para isso que funcionar "*... numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.*" (pp:18).

Esta evolução da Educação acontecida nas escolas regulares poderia deixar a ideia de que na Educação Especial tudo se passou de forma semelhante. Considerando a afirmação de Niza, (que já referi) de que 'os sistemas paralelos não se encontram', salvo raras excepções, esse afastamento se manteve ao longo do processo de evolução da Educação Especial.





## 2. Contributos da Educação Especial para a Educação Geral

O que parece acontecer hoje, nesta relação Educação Geral-Educação Especial, e mais concretamente face à inclusão, é que se tenta provar (os defensores da inclusão) que o que é válido para uma escola eficaz, é válido para aplicação aos alunos que eram da Educação Especial, e que, se quer incluídos.

As recentes investigações, sobre a eficácia do ensino e das escolas, revelam através de projectos realizados neste âmbito, que as práticas efectivas poderão mesmo ser vistos como formas alternativas, às usuais formas de apoio. Nesse sentido, é proposto a implementação dessas práticas nas escolas para responder à diversidade dos alunos (Wang, 1995, *in* Ainscow *et al.* 1997).

A mesma autora refere que a questão passa pelo "*...desenvolvimento da eficácia do ensino, de modo a que todas as crianças atinjam um nível básico de sucesso, no âmbito do currículo regular*". Ela reconhece que os alunos com NEEs poderão precisar de um ensino mais intenso, mas que este, não se constitui como diferente. A autora enfatiza que o progresso destes alunos está directamente dependente da aplicação dos princípios da eficácia do ensino e da aprendizagem nas diferentes situações escolares que o aluno vivencie. Esses princípios precisam mesmo (e também) de ser desenvolvidos em situação de apoio. Na verdade, para a autora, o que eles precisam é de "*...ter os professores mais eficientes*". (*idem*, pp: 55).

Outro autor, Skrtic (1991) refere que o inverso também é verdadeiro. Ou seja, tirar partido das dificuldades dos alunos com NEEs e através dessas dificuldades promover todo o ensino/aprendizagem. Isso significa colocar a ênfase na equidade no sentido de alcançar a 'excelência'. Por outras palavras, uma escola eficaz assume todos os alunos (Ainscow, 1994).

No âmbito da conjugação da eficácia/inclusão, é referido por Ainscow, que todos os princípios da eficácia da Escola são válidos nos dois sentidos: "*The features of school ...to be effective in meeting special needs are, in fact, the features of effective schools in general*". Um ensino eficaz, realizado por professores eficazes que responda a todos os alunos, e de entre eles, os alunos com NEEs, comporta as várias componentes inerentes a estas questões. As componentes são as que se seguem. O sentido de optimismo deve ser desenvolvido servindo como factor securizante da promoção do sucesso de todas as crianças. A liderança dos órgãos de gestão devem promover um ensino de qualidade para todos os alunos. A confiança entre os docentes deve ser desenvolvida como forma de atender estas crianças. A organização de um clima que promova a aprendizagem; no caso dos alunos com NEEs, esse clima deve constituir-se com um clima 'suportivo' através dos apoios necessários. As respostas curriculares devem ser organizadas. A definição e implementação de um sistema de avaliação deve ser assegurado. Os canais de uma comunicação efectiva entre os vários intervenientes na escola, torna-se fundamental. Todos os professores devem dominar a utilização de estratégias diferenciadas e os conteúdos a ensinar. Os professores devem ser responsáveis sobre os

resultados atingidos por todos os alunos. E finalmente, a reflexão sobre as práticas devem ser desenvolvida (*idem*, pp: 23).

Ainscow sugere que a 'eficácia', conjugando procedimentos válidos para todos, é o caminho a seguir. A transladação das usuais práticas remediativas do Ensino Especial, introduzidas de forma automática na Escola Regular, constituiu-se como o erro da Educação Especial, dado que não teve em conta situações contextuais. (Ainscow, 1997)

### 3. O reverso da contribuição

O movimento (seus perssecussores) da inclusão passou a defender os valores e as práticas que a escola regular tem defendido ao longo destes anos. A 'tentativa' é provar a necessidade de mudança da escola no sentido de ser mais eficaz para todos. É provar que não há práticas 'milagrosas' do tipo da racionalidade técnica ('só os especialistas...'), mas sim demonstrar que práticas eficazes (já usadas na escola regular) são a resposta a desenvolver.

De maneira geral estão de volta os valores e práticas do âmbito da comunicação, da partilha, do diálogo, do trabalho em comum, da cooperação. É enfatizado a necessidade do trabalho de grupo a realizar pelos alunos, a aprendizagem cooperativa. As questões curriculares tornaram-se ideia-chave. A conjugação da centragem no aluno e na escola, é outro dos aspectos. A volta a ênfase de que mais importante do que os produtos, e a prisão aos métodos, são os processos. É realçado o factor improvisação como elemento-chave, e que os professores têm que desenvolver. Outro aspecto, é o do trabalho colaborativo entre os professores através das várias modalidades disciplinares, sendo realçado a colaboração entre os professores do regular/apoio sob a forma de ensino cooperativo. A ênfase na acção do professor no 'todo' da classe. As mudanças de metodologias e de organização devem acontecer. Uma aposta na formação centrada na escola através da colaboração entre todos e em especial na relação professores de apoio/regular, tornou-se ponto de honra. E finalmente o entendimento de que as escolas são organizações racionais que em si mesmas constituem-se como oportunidades de aprendizagem (Ainscow *et al.* 1997). Estas são algumas das questões defendidas pelos experts da inclusão a nível mundial, e cujas ideias estão reflectidas em documentos nacionais, como o já referido Parecer 3/99, o Despacho conjunto 105/97.

### 4. A Des-Especialização (ou a especialização ao serviço da Escola)

Apesar da existência de fluxos e refluxos ocorridos na Educação Especial, bem como, na própria Educação em Geral, as mudanças apontadas pela inclusão parecem tornar-se mais claras. Na situação actual da inclusão, as mudanças ocorridas ao longo da evolução da Educação Especial, apresentam um aspecto pertinente: o da ruptura (ou a tentativa em curso) com a ideia do paradigma positivista, e nesse sentido, com a racionalidade do funcionalismo a dois níveis.

No primeiro nível, os defensores da inclusão referem o rompimento com a visão racional e tradicional da Educação Especial. Nessa visão defendia-se o atendimento dos alunos, e nessa sequência, do trabalho dos profissionais a um nível e entendimento meramente técnico, no sentido de encontrar métodos de ensino e materiais 'certos'. Era a ideia de que havia métodos fetichistas (Bartoleme, 1994) capazes de uma ultrapassagem das dificuldades. Hoje, o entendimento é o de que esta "...visão estreita e mecanicista do ensino..." precisa de ser ultrapassada para dar lugar a uma visão de acção que tome por referência "...factores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais (Sktirc, 1991)". (Ainscow *et al.*, 1997).

No segundo nível, é situada a forma de agir dos professores em geral, e do apoio em particular. A ideia é a de uma acção colaborativa, quer ao nível do aluno, quer ao nível da formação. Ao nível dos alunos, e mais exactamente da acção na sala de aula, apontam várias modalidades de acção: ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, tutoria, etc., como forma de levar a mudança das práticas.

A mudança que aconselham vai no sentido dos professores experimentarem novas possibilidades, outras estratégias com base na reflexão sobre as actividades que realizam na sala. Essas mudanças pretende-se que ocorram através de pequenos ajustamentos. Trata-se de evitar as resistências possíveis, dado que "...mudanças significativas representam um enorme risco para qualquer professor....risco que tem que ser corrido diante de uma audiência observadora e potencialmente ameaçadora: a turma." (*idem*, pp: 17).

Ainda neste segundo nível, está a questão da formação dos professores, sendo proposto que aconteça no sentido de um autor referido por Ainscow, Aoki (1984) "...'*uma aventura crítica*', em que uma comunidade de professores envolvida numa acção de aperfeiçoamento, utiliza múltiplas perspectivas como oportunidades para uma reciprocidade de interpretação" (*ibidem*, pp.18).

Outro aspecto da alteração proposta na Educação Especial, é o das mudanças apontadas face aos novos papéis do professor de apoio. A este nível Ainscow salienta que há três opções. Os professores de apoio podem realizar a permanência dos papéis mantendo o *status quo*; dessa forma respondem aos alunos com dificuldades nas condições actuais. Os professores podem optar por realizar papéis em mudança; nesse caso respondem aos alunos com dificuldades, adaptando-se as condições. Finalmente os professores de apoio passam a assumir papéis em desenvolvimento; isso implica que respondam aos alunos com dificuldades, nas condições actuais, mas realizando mudanças dessas condições. Estas mudanças derivam do trabalho de colaboração a realizar com os docentes/colegas do regular. A colaboração faz surgir novas condições de facilitação da aprendizagem para todos os alunos. Reconhecendo que o novo papel a assumir, é o do desenvolvimento, o autor comenta que não é fácil realizá-lo. De entre as várias dificuldades ele refere as específicas à formação/ aprendizagem que os professores precisam realizar (como por ex.: competências de negociação), e ainda as referentes ao próprio sistema central. Neste último sentido

ele destaca as próprias pressões exercidas sobre os professores como resultado de reformas centralizadas e mal concebidas.

As diferenças da Educação Especial, mais exactamente face a inclusão, constituem-se no que Porter chama de 'Perspectivas alternativas na prática da educação especial'. As perspectivas são definidas, considerando a abordagem tradicionalista e a abordagem inclusiva. Como forma de melhor visibilidade apresento as referências do autor sobre a forma de quadro (Porter, 95, in Ainscow et al. 1997, pp:39).

<u>Abordagem tradicional</u>	<u>Abordagem inclusiva</u>
Focalização no aluno	Focalização na classe
Avaliação dos alunos por especialistas	Avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Diagnóstico/Prescrição	Resolução de Problemas (Problem-solving) no âmbito da Colaboração
Programa para alunos	Estratégias para os professores
Colocação em programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

É interessante, esta análise de Porter. Pode-se ver, pelo quadro acima as diferenças evidentes das duas perspectivas. Na abordagem tradicional Porter possibilita que se inclua a integração, partindo da ideia de que para muitos autores e face as muitas práticas, a integração foi mera colocação (Thomas, 1998).

Uma análise em pormenor das ideias deixa ver as grandes diferenças. Assim a principal diferença existente entre as duas abordagens denuncia que, na tradicional uma criança era identificada com referência a um 'especialista'. A ideia subjacente a este facto, era a de que apenas os especialistas eram competentes para educar estas crianças, dado que " *'mainstream teachers are not qualified or competent enough to provide education to a student with a significant learning problem'* (1995:32)". O entendimento na Educação Especial era o da racionalidade técnica, sendo por essa razão tudo explicado e realizado através de " *'Expertism'* (Troyna and Vicent, 1996) and *'professionalism'* (Tomlison, 1996). Assim, estes profissionais faziam circular as ideias de que apenas quem fosse especializado, altamente qualificado, poderia tomar decisões no âmbito educativo acerca destas crianças consideradas 'diferentes' das demais; só eles, podiam então, avaliá-las e ensiná-las (idem, pp:13).

Esta situação levou então, as situações sobejamente conhecidas. Face a categorização, estas crianças eram excluídas, ou nunca 'incluídas', no sistema regular de ensino, para serem colocadas em escolas especiais. Dessa forma, os professores do regular ficavam satisfeitos, pelo peso que tais

crianças representavam, colocando em 'risco' a sua 'competência'. Os professores do ensino especial, também ficavam satisfeitos, dado que podiam assim desenvolver a sua profissão de 'experts'. Esta satisfação era expandida para as profissões circundantes como médicos, psicólogos, etc. (*ibidem*).

Inversamente, hoje, a noção principal da inclusão (abordagem inclusivista) é a de que estas crianças pertencem a escola regular e que "*mainstream class teachers must believe this and have confidence that these young people will learn there*". Porter refere então, que a desconstrução da ideia anterior - apenas os 'especialistas' sabem o que fazer com esta população, pela aplicação de um conjunto de procedimentos especiais para a população em questão -, é o aspecto central a realizar. Não se trata de uma tarefa fácil devido ao peso da tradição de cem anos, a ouvir-se falar da competência de uns, contra a incompetência de outros. No entanto, a ideia de desconstrução a realizar, é mesmo a de fazer com que aqueles docentes se convençam de que são competentes de tal acção. Essa desconstrução exige suporte por parte, precisamente desses 'especialistas'. (*ibidem*, pp: 13, 14).

A posição de Porter e Ainscow encontram eco em outros autores. Pode-se ver, por exemplo, na perspectiva de Walker que diferencia as duas ênfases: a da integração e a da inclusão. É de notar que nem todos os autores diversificam, no sentido de entendimentos distintos para a integração/inclusão. Para alguns é uma questão de terminologia. Usam-nas, ora significando o mesmo, ora opondo-as, ou, ora ainda de forma dúbia. Sumarizo a perspectiva de Walker no quadro abaixo, o que permite ver semelhanças com a perspectiva de Porter, reforçando a situação presente (1995, in Thomas, 1998).

<u>Ênfase na integração</u>	<u>Ênfase na inclusão</u>
As necessidades dos alunos 'especiais'	Os direitos de todos os alunos
A mudança centra-se na remediação	A mudança centra-se na escola
Os benefícios são para o aluno com NEEs em situação de integração	Os benefícios são para todos os alunos
Há toda uma gama de profissionais, especialistas e apoios formais	O apoio é informal e tira-se partido da 'expertise' dos docentes do regular
As intervenções são técnica (ensino especial, terapias)	Bom ensino para todos

Dito de maneira sucinta: estes aspectos apontam o que está proposto e já vai acontecendo face à inclusão em alguns países, e de entre eles, está Portugal. Em relação a Portugal, segundo o Parecer do CNE (já citado) a distância pesa mais do que a evolução que se poderia esperar existir.

## 5. Para onde, então?

Como tenho vindo a descrever através das referências dos vários autores a inclusão é um processo complexo que envolve mudanças nas escolas que passam por valores, crenças, atitudes, práticas e políticas.

Está legislado em muitos países, e mais uma vez em Portugal, acreditando-se porém que "as coisas não mudam por decreto" como refere o Professor João Barroso, referido por Bairrão. Sendo de crer que a inclusão exige "*...longos e prolongados esforços conjuntos dos profissionais e das instituições*" (Bairrão, J., 1997, pp:53)

Bairrão (1997) refere que há várias ambiguidades vindas do passado, quer das práticas, quer das próprias leis, que o fazem crer, que continua-se a cometer erros. Continua-se, no seu entender, a dar respostas erradas, mais restritivas do aquelas que os alunos precisam. Nesse sentido, ele regista que o próprio Decreto-Lei 319, dispositivo regulamentador dos processos de integração, é fonte de confusão quando estabelece 'Regime Educativo' e 'Ensino Especial'. Essa divisão é por ele interpretada como uma diferenciação segregadora. A primeira forma seria para os alunos com problemas sensoriais ou para alunos com problemas 'leves'. A segunda modalidade seria então para os 'deficientes'. Pela sua análise, ele denuncia que um normativo deste tipo, pretendendo orientar a integração, deixa margens para uma "*...postura ora segretativa, ora integrativa*". Se as ambiguidades existem em Decreto, mais fácil ainda, é vê-las acontecer na prática. Ao nível da implementação respostas ambíguas são (foram) realizadas. No seu entender as precariedades do passado, e a manutenção dos obstáculos à integração ainda subsistem pelo que "*...no nosso país estamos longe de uma Escola Inclusiva...*" (idem, pp: 43).

Bairrão considera que para fazer evoluir a inclusão nas escolas, e mais precisamente nas escolas portuguesas, é necessário tomar decisões e realizar práticas, tomando como referência os avanços da Educação e da Psicologia da Criança com Necessidades Educativas Especiais. Estes contributos, farão no seu entender, evoluir as estratégias de ensino/aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da inclusão. De entre esses contributos ele situa as questões advindas da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (da autoria de Brofenbrenner) que remete para a aprendizagem em contexto e para as questões culturais da aprendizagem ( defendidas por Brunner). Salienta também, a necessidade da junção desses contributos à perspectiva da interação do desenvolvimento humano de Vygotsky (*ibidem*)

Nas questões da perspectiva ecológica, ele salienta o papel decisivo de duas dimensões: a estrutural e a processual. A dimensão estrutural tem em conta os aspectos estáveis dos contextos e dos cenários de desenvolvimento. Na questão estrutural, o autor situa por exemplo: os espaços físicos, os materiais, os currículos, as turmas, o ratio professor/aluno. Na dimensão processual ele situa: as interações entre as pessoas (professor/aluno, aluno/aluno), as interações entre as pessoas e as características físicas e sociais dos cenários educativos, ou outros.

Com estes pressupostos acredito que ele queira salientar a necessidade de mudanças a realizar para que a inclusão ocorra. No primeiro caso, o das dimensões, quero interpretar que é necessário tê-las em consideração, para mudá-las. A história da Educação Especial, quer a nível geral, quer a nível de Portugal, tem dado conta da existência dos elementos ou factores desta dimensão, como sendo constrangimentos à evolução dos processos integradores. No segundo caso, o das práticas eficazes, trata-se de ver que a inclusão implica efectivar o sucesso dos alunos através da promoção de práticas pedagógicas do âmbito da eficácia/colaboração que levem ao desenvolvimento de aprendizagens efectivas, garantindo não apenas o acesso mas o sucesso educativo.

Salientando as questões da aprendizagem em contexto e os avanços trazidos a esse nível pelas ciências e pelas pesquisas realizadas, ele salienta o mesmo Wang (1994) no referente as práticas eficazes em Educação Especial. Nesse sentido são referidas duas hipóteses. Se, se pretende uma melhoria moderada nas aprendizagens das crianças com NEEs, deve-se evitar a sua colocação em estruturas especiais. Então, deve integrar-se essas crianças em cenários de sala de aula regular com crianças comuns. Na segunda hipótese, se, o que se quer é uma melhoria extraordinária deve utilizar-se práticas educativas eficazes, com enfoque na sala de aula e as casas dos alunos. Estes dois locais são onde de facto as aprendizagens acontecem.

O ter em conta, as duas dimensões - estrutural e processual -, pode então ser interpretado como a melhoria extraordinária de que fala Wang. Nesta linha pode-se entender que garantir o acesso - colocar a criança na escola, na sala de aula - significa a melhoria moderada. No entanto, conjugando-se as mudanças a nível das estruturas e dos processos - implicando aqui, as diversas interações, e nelas, aquelas entre os docentes do regular e do apoio -, garante-se a melhoria extraordinária.

No momento presente em Portugal, de acordo com Baptista, estamos na terceira fase da Educação Especial. Para o autor esta é identificada como "*...uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial...*". Nesta fase a preocupação é a da integração dos 'deficientes' com os seus iguais. Assim a inclusão aparece na senda da integração. Bairrão considera que o modelo de integração em Portugal foi desenvolvido "*Sem armadura conceptual..., sem recursos materiais e humanos...funcionando mais como recurso, sempre precário e parcial, recorrendo sempre, quando os problemas aumentam, ao sistema paralelo*" (*ibidem*, pp: 15; 43). Por esta razão é que ele não acredita que a inclusão aconteça, como já referi.

## 6. Genérico acerca da evolução da história da Educação Especial em Portugal

Em termos históricos, a Educação Especial é organizada em fases pelos diversos estudiosos, como forma metodológica de apresentação das alterações ao longo dos tempos. Nos vários países, há como que, um desenvolvimento comum. A evolução foi semelhante, variando mais em termos de temporalidade/'velocidade'.

No Parecer do CNE denota-se que a evolução histórica dos processos de exclusão/inclusão, em Portugal, sofreu os mesmos reveses que nos outros países, ainda que de forma mais lenta. Bairrão Ruivo, apoiando-se em Baptista, situa a evolução da Educação Especial em Portugal em três fases: 1) da perspectiva assistencial e de protecção à educação; 2) da iniciativa privada à pública; 3) da segregação à integração (*ibidem*).

Em Portugal, a evolução da Educação Especial, terá sofrido as influências do desenvolvimento dos estudos psicológicos. Tomando por base esse desenvolvimento, Sílvia Lima refere a existência de três períodos, que passo a referir. O primeiro, que identifica como o de transformação da psicologia em disciplina científico-natural (meados do Séc. XIX até 1914). Neste período várias personalidades se destacam em três campos: a) na psiquiatria – Miguel Bombarda, Magalhães Lemos, Bettencourt Ferreira, de entre outros; b) na pedagogia – Adolfo Coelho; c) na psicologia – Faria de Vasconcelos. O segundo período, é o da passagem ao experimentalismo crítico e ao médico-pedagogismo (1914/1941). Neste período a assunção da psicologia foi defendida pelas seguintes individualidades: Costa Ferreira, Faria de Vasconcelos, Alves dos Santos, de entre outros. E finalmente, o terceiro período, com a remodelação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em 1941, onde a psicologia ganharia ênfase nas pessoas de Vitor Fontes e Oliveira Guimarães. Este último período prolongar-se-ia, chegando a contemporaneidade. Para Sílvia Lima, a relação - desenvolvimento da psicologia e Educação Especial terão andado a par-e-passo (Fróis, 1994).

Considerando a história da Educação Especial em Portugal, face aos processos integradores e segregadores, realizei um desdobramento das fases normalmente agrupadas em três momentos (como acima refere Bairrão apoiando-se em Baptista). Tive em conta os estudos de vários autores. Apresentarei a organização que realizei apenas com alguns comentários introdutórios e sumários. Uma apresentação exaustiva significaria a extensão da tese, e embora pudesse ser interessante, penso que o fundamental no concernente a temática do estudo - inclusão/colaboração - pode ser assim salientado.

O situar aqui, as fases da forma como faço, permite reforçar a complexidade dos cenários da Educação Especial em Portugal, para que melhor se compreenda algumas referências dos professores do meu universo de estudo.

Tentei estabelecer uma organização faseada, como forma de facilitação do entendimento da memória colectiva portuguesa, procurando entender as (e)voluções, (in)voluções e (circum)voluções destes processos.

Partindo da organização das fases apresentadas por alguns autores (Fróis, 1994; Veiga, 1995; Vieira, 1997) elaborei um esquema faseado em cinco momentos. A ideia que presidiu a esta elaboração, foi a de dar expressividade a realidade portuguesa face a exclusão/inclusão. Não se constituiu como tarefa fácil, dado que as situações sociais, os processos sociais, como sejam a exclusão/inclusão não são estanques. Uma mesma época é atravessada por valores contraditórios nos



seus tempos e espaços, daí que tais processos coexistam num mesmo momento. A minha tentativa, aqui, é meramente metodológica, como forma de simplificação de exposição.

Procurei enquadrar as fases nos contextos e acontecimentos sócio-político das épocas como marcos de referência, pois nada acontece no vazio. Concretamente, a organização que realizei assenta nas fases referidas por Veiga (1995) quando se refere ao seu estudo sobre as CERCIs, bem como por Vieira (1997) face a integração escolar e ainda tem também por base o estudo de Fróis (19494) sobre deficiência mental em Portugal.

## 7. Uma tentativa de modelo da evolução da Educação Especial em Portugal

Ao organizar as cinco fases tive em consideração o que considerei pertinente. Para a primeira, regi-me pelas datas de Veiga - 1820/1946 - mas nelas incluí dados e comparei datas de outros autores, resultando o que designei como 'entre a pedagogia e a assistência'. Para a segunda, assumi a temporalidade definida por Veiga -1946/1974 - e parafraseando o autor, designei de 'no paradigma do direito à educação especializada e à reabilitação'. Para a terceira, que denominei de 'entre a instituição e a integração' considerei o período que vai do 25 de Abril até parte dos anos oitenta. A quarta fase situei entre os finais dos anos 80 até 1996, sob a designação de 'da integração à inclusão'; Finalmente, delimitei a quinta fase a partir de 1977 até aos nossos dias e designei-a de 'inclusão, processo em marcha'.

Ao longo das fases, de forma geral e confirmando as referências que fiz aos paradigmas, vê-se que em Portugal, houve a forte presença do modelo médico-pedagógico. O estudo que realizei a este nível denota no entanto, que mesmo durante a forte presença deste paradigma ocorriam rupturas. Estas provocavam fluxos e refluxos dos processos segregadores e integradores, como que, afastando-se daquele modelo, para logo a ele voltar. Dessa forma pude identificar a existência de formas inovadoras no passado que foram facilmente esquecidas, ou combatidas, para voltar mais tarde como inovações de um presente.

Como breve apontamento, e considerando que Portugal seguiu as pisadas dos processos dos outros países (o que já referi), denota-se que as fases denunciam três vertentes amplas. Um primeiro atendimento de índole social e assistencial desenvolvido através das instituições asilares. De seguida um atendimento baseado no modelo médico-terapêutico desenvolvido através da definição de nosografias e etiologias das deficiências e praticado junto dos institutos; as práticas experimentais e individualizadas levavam ao diagnóstico e tratamento, este, em alguns casos, já com enfoques educativos. E finalmente, a diversificação dos modelos de atendimento com bases nos esforços educacionais desenvolvidos graças a evolução dos conceitos, aos enquadramentos legislativos, favorecendo a ultrapassagem dos limites da Educação Especial para permitir a sua difícil articulação com o Sistema Regular de Ensino (Casal *et al*, 1993).

Este conjunto de vertentes permeia os processos de atendimento institucional, conhecidos como segregadores, para nos nossos dias chegar aos processos integradores – integração/inclusão no Sistema Regular de Ensino – permitindo a coexistência de instituições (ainda hoje). Ao realizar-se uma incursão por estes percursos, vê-se que ocorrem transformações sociais, políticas, filosóficas que possibilitaram a mudança de atitudes, no Sistema Educativo, face aos alunos portadores de deficiências. Mesmo assim, mesmo tendo havido mudança, algumas dessas atitudes 'segregadoras' ainda hoje persistam.

Mais difícil de acontecer foi (e, é) a passagem da mudança de atitudes à mudança de práticas. Como já referi não são fáceis de acontecer. Por outro lado, ora a ausência de normativos, ora a sua existência eram fonte de um mesmo processo: ambiguidades de implementação dos processos, ambiguidade de interpretações da lei.

Os contextos sociais, os contextos políticos, os contextos escolares não são meros quadros reprodutores; os sujeitos tornam-se também autores, com mais ou menos liberdade, resistência, quando aplicam a sua autonomia relativa. Aqui, isso também aconteceu.

#### 7.1 Primeira fase: 'entre a pedagogia e a assistência'

De forma específica, a primeira fase, a mais longa como refere Veiga, apresenta um carácter essencialmente assistencial, não deixando no entanto, de também assumir, em alguns momentos/tempos, ou espaços (instituições) um carácter educacional. A lógica assistencial presente nesta fase tem por paradigma a protecção das crianças e jovens com deficiência. A protecção assume a forma da colocação daquela população em instituições, mantendo-a separada da sociedade, à margem, em asilos, institutos, etc. O carácter educacional era desenvolvido em algumas destas formas segregadoras. Quando assim acontecia, o atendimento daquela população, ultrapassava o simples 'estar lá', sendo desenvolvidos currículos de aprendizagem escolar básica e ensino de tarefas.

O carácter educacional assumiu o seu verdadeiro sentido através da acção de algumas figuras da época como Fusillier, Costa Ferreira, Palyart Ferreira, Adolfo Coelho (percursor das classes especiais), Vitor Fontes. Costa Ferreira e Palyart Ferreira defenderam a 'integração', na medida em que defendiam a permanência dos alunos com dificuldades na Escola Regular.

A formação de professores em Educação Especial é desenvolvida nesta fase (e manter-se-á nas demais, até aos anos 80) sob a tutela do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) e sob o pioneirismo de Costa Ferreira. O IAACF promoveu o 'Ensino Especial', demarcando a institucionalização do mesmo. Teve por referência o modelo médico-pedagógico do paradigma positivista, inicialmente desenvolvido pela acção dos psiquiatras. Esta época também sofreu a influência das reformas de Alves dos Santos (1921) e de João Camoesas (1923).

## 7.2 Segunda fase: 'no paradigma do direito à educação especializada e à reabilitação';

A segunda fase, é marcada pelas 'evoluções' do IAACF. Num primeiro momento aparece com as mesmas atribuições: avaliando crianças, encaminhando-as, formando docentes, provendo a organização de novas instituições, etc. Em 1946, cabe ao IAACF a implementação e o assegurar das classes especiais, mas agora, junto das escolas. Na fase anterior, tais classes foram criadas como classes de 'ortofonia' e de 'atardados' junto do IAACF. Pela 'mão' do Instituto e através da promulgação do Decreto-Lei 35 801 (13/8746) surgiam as classes especiais no Ensino Oficial.

Com a criação das classes especiais, demarcava-se a mudança face à problemática, abrindo brechas nos processos segregadores, pese embora a categorização dos alunos como 'anormais'. A medida definidora (a semelhança do que acontecia em França) da colocação em classe especial era o 'exame mental' (exame psicométrico).

A primeira classe especial surgiria em Lisboa em Fevereiro de 1947. Por seu turno, os professores deveriam ser habilitados com o Curso Especial do Magistério de Anormais do IAACF. Esta designação do curso do IAACF só mudaria em 1964, pelo Decreto-Lei 45 832, passando então os docentes a serem especializadas para ensinar 'crianças diminuídas'.

A Ortopedagogia surgia, desenvolvida por Schneeberger de Ataíde. Para ele, a educação destes alunos devia ser 'apropriada', entendendo com isso, que o atendimento destes alunos devia ser realizado em modelo segregado - desde classes especiais a asilos -. Apesar dessa 'colocação', a filosofia e os conceitos a desenvolver a acção eram inovadores. Com o desenvolvimento desta disciplina o atendimento dos alunos do 'Ensino Especial' assumia o carácter de psicoterapia através de um novo entendimento, hoje validado pelas correntes da aprendizagem funcional (com autores como Low Brown, Valletuti).

Tratava-se de ver o Ensino Especial no sentido da 'habilitação' e não tanto, ou exclusivamente, da reabilitação. A Ortopedagogia era um sistema global de reabilitação que englobava a intervenção precoce e que deveria ser realizado por especialistas, designados como psicopedagogos. Havia uma visão de aplicação técnica altamente especializada.

Na década de 60, o desenvolvimento do conceito de 'debilidade mental' é posto em causa. Os novos entendimentos daquele conceito face as explicações dos modelos sociais, e nessa linha, aos significados de educabilidade, recuperação, diagnóstico precoce, contribuíram para a alteração.

Mudanças sociais e políticas apontavam para as questões dos direitos dos cidadãos. A medicina psiquiátrica esbarrara nos défices cognitivos e nas medidas de inteligência, abrindo-se caminho para uma outra perspectiva relativamente a 'debilidade ligeira', no âmbito da psicologia. A pedopsiquiatria surgia opondo-se aos modelos psiquiátricos provocando rupturas.

É interessante referir, sumariamente, que Barahona Fernandes, foi contestatário das medidas eugénicas negativas, pelo que traçou medidas de eugénica positiva que iam da prevenção à profissionalização. Ele contestava a forma como a psiquiatria lidava com esta população. Ele referia

que "...os debilitados da mente têm sido desajudados como se fossem os 'parentes pobres' da psiquiatria" (Fróis, 94, pp: 132).

Em termos educativos, os contributos referidos davam lugar ao afastamento do modelo médico, compreendendo-se a necessidade de apostar na pedagogia. A compreensão deste facto associada a massificação da Escola, (só) permitiu ir até ao ponto em que os professores adaptavam o aluno à Escola. Os médicos por sua vez definiam tratamentos médicos para a clientela com défices cognitivos. As rupturas, no entanto, fizeram com que a Educação Especial (Ensino, na altura) perdesse a visão exclusivista do campo de experimentação da médico-pedagogia, surgindo novos cenários graças a: 1) redefinição do IAACF em 1963; 2) criação do Centro de Observação Médica-pedagógica (COMP) em 1965; 3) criação dos Serviços de Educação Especial no Ministério, em 1968; 5) a criação da Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental e mais tarde a publicação do seu Boletim em 1969; 6) criação de várias instituições associativas para atendimento de crianças e jovens com 'deficiência'.

De entre as personalidades marcantes da época e intervenientes nestas estruturas, pode-se destacar algumas como: Bairrão Ruivo, Breda Simões, Schneeberger de Ataíde (que já referi), Barahona Fernandes, João dos Santos, Lurdes Levy, Coimbra Matos, Maria Feijó, Gomes Pedro, Miranda Santos, Durão Barroso, Olinda Pacheco, Jorge Coelho, Vitor Fontes, Jorge Pinto Coelho, Vitor da Fonseca.

Como referência breve, saliento que a Sociedade Portuguesa surgiu nesta altura como resultado da conjugação de esforços e mentalidades que pululavam no país. Surgindo contribuiu para a ruptura do paradigma dominante - meramente experimental da médico-pedagogia -. A sua actuação promoveu um cunho de investigação partilhada, evitando o trabalho solitário, promovendo o trabalho em equipa, advindo daí a consequente divulgação e inovação (Actas, 1979).

Havia dois grandes objectivos: 1) promover a colaboração entre os diferentes profissionais - médicos das várias especialidades, psicólogos, sociólogos, terapeutas, professores, educadores, juristas, enfermeiros, bioquímicos, etc., no tal sentido de partilha; 2) realizar o estudo da deficiência, rentabilizando os conhecimentos adquiridos, para através deles promover a prevenção, o tratamento e a recuperação dos 'débeis', não num campo meramente experimental, mas como suporte às estruturas e entidades oficiais e particulares que atendessem esta população.

Nesta segunda fase, nos anos 60, se quisermos atribuir à uma personalidade a ruptura do paradigma médico-pedagógico, que vinha sendo desenvolvido, bem como, se quisermos ver denunciadas mudanças radicais sobre o entendimento dos conceitos de deficiência e reabilitação, e, consequentemente das formas educativas propostas, podemos, sem sombra de dúvida, atribuí-la ao psiquiatra João dos Santos.

O desenvolvimento da pedopsiquiatria, ou pedagogia terapêutica por ele criada, não só revolucionou a acção como criou pontes para a próxima fase. As medidas que apontava fizeram surgir um novo modelo: o psico-médico-pedagógico. Destas medidas interessa-me destacar a

referência a avaliação diagnóstica do tipo longitudinal por influência da psicologia genética e da psicanálise. A avaliação passava a implicar mudança, e não rótulos/categorias, sendo então a pedagogia a forma de promover as alterações. Na sua concepção de pedagogia estava implicado o trabalho cooperativo entre todos os intervenientes no processo educativo. Os docentes deveriam estar implicados na actividade terapêutica a realizar.

As brechas já existentes, conjugadas com a insatisfação da sociedade civil face aos problemas sociais da guerra colonial gerando pessoas deficientes, e especificamente, face as respostas educativas que tinham do Estado para os seus filhos, no sentido de serem escassas, localizadas nos grandes centros urbanas, fizeram surgir nesta fase algumas associações. Estes movimentos sociais eram constituídos por pais e pretendiam dar respostas mais eficazes e locais aos seus filhos. De entre essas respostas associativas surgiu: em 1960 a 'Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa'; em 1962, a 'Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides', que mais tarde viria a constituir-se como a APPACDM.

Esta capacidade de contestação faria surgir o Secretariado Nacional de Reabilitação em 1971 (Janeiro), promulgado pela Lei 6/71, advindo daí a criação da primeira lei de 'Bases da Reabilitação e Integração de Pessoas Deficientes'.

A Reforma de '73' (1973) tornou-se ponto de ruptura, permitindo o avançar das novas modalidades de atendimento e de grandes transformações. Esta reforma conhecida como a Reforma Veiga Simão significava para a Educação Especial, o aumento das responsabilidades do Ministério de Educação. Até então, tais responsabilidades cabiam aos Ministérios da Assistência e da Saúde. Até aquela data o Ministério da Educação tinha assumido algumas disposições face à Educação Especial, mas de forma dispersa. Uns e outros (Ministérios) iam desenvolvendo de formas desencontradas a política, e melhor dizendo a 'não' política, 'educativa' face a esta população. Com a Reforma aconteceu a reorganização da orgânica das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Ensino Secundário, criando respectivamente a Divisão do Ensino Especial e a Divisão de Ensino Especial e Profissional.

Era a passagem da responsabilidade para o Ministério da Educação e o reconhecimento implícito do direito à Educação desta população discente – 'os deficientes' – ainda que numa forma paralela. Com a criação destas divisões (DEEs), estava oficialmente lançado o sub-sistema – o modelo de Educação Especial, parte do sub-sistema – Educação – que continha o sub-sistema – Ensino Regular.

### 7.3 Terceira fase: 'entre a instituição e a integração'

A terceira fase teve o seu início ainda na primeira metade dos anos 70. Os anos 70 marcaram a diferença. Todas as transformações ocorridas na sociedade portuguesa fizeram-se sentir na Educação, como é lógico, e na Educação Especial, em particular. O 25 de Abril marcaria a diferença,

política, social e culturalmente, e nesse sentido, a trama e a teia das interdependências far-se-iam sentir nos vários níveis e de entre eles, na Educação em Geral e na Educação Especial, em particular.

O 25 de Abril permitiu que os movimentos de associação assumissem formas de cooperativismo, resultando movimentos de pais e profissionais para criar respostas educativas para as crianças que se encontravam à margem do sistema regular de ensino.

De entre esses movimentos o das CERCIs marcou a mudança por se constituir como resposta a um grande número de crianças com deficiências que se encontravam em casa por várias razões: 1) porque os seus pais não as queriam fora do seio da família; 2) porque não tinham estrutura financeira para suportar os encargos de colocação nos colégios; 3) porque não concordavam com aqueles tipos de estrutura; 4) ou ainda, porque o tipo e grau de deficiência dos seus filhos não era do âmbito daquelas instituições (Veiga, 1997).

Este novo contexto sócio-político, de onde emergiam novos valores, permitiu o aparecimento do movimento CERCI. Este movimento assumiu uma inversão dos valores face à educação da sociedade portuguesa, que até ali reflectia uma distância social da Escola. Essa distância revelava uma sociedade cuja relação com a Escola era a do cumprimento da escolaridade obrigatória, apenas, para muito poucos. Os valores dominantes eram rurais. A economia desta sociedade sendo débil, mantinha para a Educação baixos índices financeiros (*idem*).

O movimento CERCI iniciado logo após o 25 de Abril, contribuiu para a inversão destes valores ao realizar o atendimento da população discente com deficiência, e mais exactamente daquela com deficiência mental, dado que tal população foi 'exposta' à sociedade, ao Estado, passando a ter direito à Educação. Terá mesmo sido a expansão do movimento que terá provocado mudanças no sentido de respostas integradoras. Na base desta mudança estava o facto de que, a disseminação de Escolas de Educação Especial pelo país, e a sua semelhança, o aparecimento de outras respostas associativas do género, eram consideradas segregadoras (*ibidem*).

As respostas integradoras surgem sob o conceito, e acção, da educação integrada. A perspectiva era ainda, a de ensino e não educação, mas o caminho era o da desinstitucionalização. Ou pelo menos, o controle do modelo institucional, pelo Ministério da Educação, e mais exactamente pela DEE, que via surgir mais e mais Escolas de Educação Especial, através dos movimentos associativos e cooperativos.

Em Outubro de 1975, surgia então o Ensino Integrado. Este surgia como reconversão das classes especiais. A proposta foi feita por um grupo especialmente incumbido para o efeito, nomeado pelo Secretário do Estado do Ensino Superior (Julho de 1975). O objectivo do grupo era analisar e propor a reestruturação das classes de apoio. Na proposta do grupo designado pode-se ler: "*que onde for possível se faça a reconversão imediata das classes especiais em serviço de apoio a funcionar numa perspectiva de ensino integrado*" (Actas, 1979, pp: 186).

No terreno, o início desta reconversão aconteceria com base na boa-vontade de um grupo de trinta professores que trabalhavam nas classes especiais. Ou seja, ainda sem suporte legal, esses

professores iniciaram a nova modalidade. Apesar de não terem suporte legal tinham como retaguarda o consentimento dos Conselhos Escolares das escolas a que pertenciam. Para realizar a nova modalidade de apoio, o grupo recebeu formação (reciclagem) durante três semanas, após o que iniciou o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, em estruturas alternativas designadas 'classes de apoio pedagógico'. Estavam abolidas as classes especiais e surgia o conceito e implementação de 'apoio pedagógico'. A ideia era, a de que o ensino especial fosse extensivo a um maior número de crianças, mas de forma inovadora, ou seja, a extensão implicava quantidade e qualidade.

Num processo quase paralelo surgiram as equipas de Ensino Especial, sob a égide da DEE, e mais exactamente sob a coordenação da sua representante, a Dra. Ana Bénard da Costa. A criação destas equipas é por ela identificado como “(...) *uma espécie de sonho que tive ...*”. As primeiras equipas surgiram em 1975, e receberam a denominação de Equipas de Ensino Especial do Ministério da Educação. Esta denominação manteve-se até data imprecisa (anos noventa) passando depois a serem chamadas de Equipas de Educação Especial.

Na primeira fase, esse apoio era para as crianças 'deficientes' do âmbito motor, auditivo, visual, sendo as equipas organizadas segundo essas deficiências, ou seja de forma compartimentada. As equipas organizavam o atendimento às crianças e seu próprio funcionamento. A constituição das equipas – para 'cegos', 'surdos', problemas motores - regia-se segundo o modelo médico, ou seja através de critérios clínicos – tipo e grau de deficiência/quadros nosológicos – e não segundo critérios pedagógicos. Este tipo de compartimentação por 'equipas/deficiência' seria alterado, funcionando as equipas como um todo (mas mantendo algum funcionamento de origem – reuniões por sectores e por níveis de ensino). Isto aconteceu a partir do novo entendimento do conceito de educabilidade e da introdução do conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Estes conceitos oriundos de Inglaterra (1978) chegariam a Portugal nos anos oitenta, e seria explicitado em normativos em 1991 - o Decreto-Lei 319 - (Actas, 85, pp: 107).

Em 1979 surgiu o SADA - Serviço de Apoio as Dificuldades de Aprendizagem -. Tratava-se de um Projecto Experimental para apoiar alunos do 'Ensino Primário' que apresentassem dificuldades de aprendizagem. O objectivo fundamental deste serviço era a prevenção do insucesso escolar daqueles alunos. Nesse sentido, a sua forma de acção compreendia dois níveis de actuação: 1) apoio directo aos alunos nas áreas de língua portuguesa e matemática; 2) apoio indirecto, sob a forma de orientação dos professores e dos pais. Os professores de apoio deveriam preferencialmente ter formação especializada em dificuldades de aprendizagem, adquirida junto do IAACF. Estes professores de apoio eram colocados nas escolas, e segundo as Normas de Integração dos Professores de Apoio, “*Os professores de apoio fazem parte, para todos os efeitos da Escola (...) integrando-se no conselho pedagógico, com direitos e deveres iguais aos dos outros professores*” (Actas, 1985, pp. 91).

A ideia hoje presente no Despacho conjunto 105 já era aqui recomendada. Em 1982, aqueles serviços deixaram de ser Projecto tendo então sido elaboradas normas regulamentares com base na experiência desenvolvida. Por volta de 1983 o SADA, é colocado no âmbito do Serviço de Orientação Educativa (S.O.E.) da Direcção Geral dos Serviços do Ensino Primário, sendo então proposto a criação de Unidades de Orientação Educativa (U.O.E.), em sua substituição.

As U.O.Es foram então criadas para serem, não apenas como até ali era o SADA, ou seja, respostas imediatas às necessidades de promoção de medidas especiais de educação, mas sim, para ultrapassarem o imediatismo da acção, e constituírem-se “... *fundamentalmente como um processo psico-pedagógico que promova e potencialize respostas diversificadas consoante as necessidades locais* ...”. Assim as funções determinavam que os professores de apoio das UOE: a) participassem nas equipas pluridisciplinares; b) realizassem aconselhamentos pedagógicos aos professores; c) produzissem e organizassem material e instrumentos de índole pedagógico; d) prestassem apoio directo aos alunos, desde que estes necessitassem de medidas especiais de educação (note-se aqui o tal alargamento, já não se tratava apenas de dificuldades de aprendizagem); e) realizassem animação pedagógica; f) promovessem actividades para todos os alunos.

O apoio das UOE aos professores contemplava uma variedade de formas previstas podendo ser realizado através de: a) estudos de situações e casos; b) orientações ou aconselhamentos pedagógicos considerando a perspectiva de intervenção integrada; c) acompanhamento sistemático e directo aos alunos, sempre que necessário; d) avaliação sistemática; e) conjugação de esforços dos diferentes serviços (Actas, 1985, pp. 101). Tais funções deixam ver a proximidade com a linguagem e orientação da Escola Inclusiva dos nossos dias.

As UOE surgiam, então, tendo por base as experiências de apoio anteriores, o reconhecimento dos sucessos e insucessos da intervenção integrada (integração) e mais exactamente, por proposta do anterior SADA, considerando que se constatava que: a) havia um massivo insucesso escolar nas escolas devido a várias causas, sendo entendido que a forma de ultrapassar tal insucesso, necessitava de “... *uma prática científica suportada pela avaliação sistemática e pela intervenção integrada e diversificada*”; b) havia uma relação estabelecida entre o sucesso escolar e a atitude e práticas dos professores, que urgia se tornassem diferentes, no âmbito de “... *condições intrínsecas à Escola enquanto instituição*”; c) que a “... *modificação da prática docente não é viável sem suporte de recursos que viabilizem a apropriação e utilização de técnicas pedagógico-didácticas*”, bem como, era exigido a existência de materiais e instrumentos subjacentes as tais técnicas, porque era preciso criar “... *uma nova organização de trabalho e as respostas adequadas às situações e casos diversificados que se colocam aos professores*”.

Com a criação das UOE, a ênfase é posta na mudança de atitudes e práticas. O entendimento de tal mudança era realizado (ainda) pela racionalidade técnica. Entendia-se que o que faltava aos professores era munir-se de técnicas pedagógico-didácticas e de instrumentos para bem saberem resolver todas as situações do insucesso escolar. (*idem*, pp. 100).



Esta situação criança/tipo de deficiência a apoiar e os vários serviços existentes, bem como a situação do subsistema regular/especial faziam surgir situações do tipo: “(...) *não é o meu menino, é seu, é dele, ou é o menino do ensino regular, não temos nada com isso*”. No entanto, era claro, que as equipas apenas apoiavam as crianças ‘deficientes’. Também era claro quais eram as crianças que teriam tal apoio porque era a época das certezas e das seguranças, como referia Bénard da Costa: “*Nós na altura sabíamos o que eram crianças deficientes e o que eram crianças não normais*” (Actas, 1985, pp: 106; 107).

Apesar de todas as dúvidas e duplicidade de serviços, o apoio na escola regular tornou-se realidade, não, sem radicalizar posições. Posições que foram se perpetuando sob novas linguagens face aos processos integradores/segregadores, ao longo das décadas seguintes. Havia duas posições: a) o Ensino Integrado era a melhor solução, dado que a classe especial era marginalizadora; b) a classe especial é que era a solução da integração, dado que evitava o insucesso escolar. Na primeira posição extremava-se a grande maioria dos professores de apoio, enquanto que na segunda estavam os professores do regular, tendo estes por base, a defesa de que não podiam “(...) *responsabilizar-se pelas crianças*” (*ibidem*, pp: 186).

Seriam posições extremas como estas, no círculo dos processos da integração versus segregação, respostas tipo ‘chapa’ única, aplicando a metáfora do currículo ‘Dentes de Sabre’, de Formosinho, que todos conhecem, que contribuiriam para a criação do fosso regular/especial, marcando alunos com NEEs e professores de apoio. Os primeiros excluídos ou integrados, os segundos também, conforme apoiassem aqueles. Os primeiros ver-se-iam divididos entre os alunos do regular e do especial. Os últimos, seriam então vistos com ‘paraquedistas’, ‘remediadores’, ‘explicadores’, ou ainda ‘especialistas’. Seriam vistos pelos professores do regular como o professor da ‘pasta mágica’ e seriam os ‘ditadores das regras’. Uma tal situação entreteceria a trama com a marca de décadas, com a qual, ainda hoje nos debatemos nos processos da inclusão.

Uma lista enorme de outras questões reforçavam estas posições. Podendo ser destacadas por exemplo: os valores pessoais versus a aplicação das normas; o peso institucional da escola; as questões da organização escolar; as interpretações diversificadas de uma mesma orientação (conforme se pertencesse aos diferentes serviços educativos regionais).

A lógica de então, dos anos 70, contemplava a diferenciação entre as crianças que eram passíveis de integração e as que não eram: “*umas estavam dum lado e as outras estavam do outro; nessa altura, nós sabíamos o que eram crianças integráveis e o que eram crianças não integráveis: as integráveis eram as que, embora fossem deficientes, eram inteligentes e podiam perceber o que o professor ensinava e as crianças não integráveis eram as crianças que não percebiam o que o professor ensinava. Portanto, umas ficavam na escola e as outras deviam sair da escola para for a, ir para outras escolas*” (Actas, 1985, pp: 106)

Reforçando o que acima referi, esta distinção não era apenas realizada entre as crianças. Os professores também eram distintos, diferentes, e disso também se tinha certeza. Assim, “*Nós*

*sabíamos, muito bem, o que eram os professores de ensino especial e os outros professores. Enfim, não tinham propriamente um distintivo, uma braçadeira com um E grande para dizer que eram especializados, mas quase; havia uns, de facto que tinham o seu curso, o seu diploma, mais ou menos legalizado e direito a um miserável subsídio, e os outros eram os normais – eram os professores do ensino regular – e eram enfim bastante diferentes entre si. Uns precisavam de ser especializados e os outros não precisavam de ter grandes conhecimentos porque não tratavam dos deficientes” (idem, pp: 106).*

Este entendimento, espelhava as ideias da época acerca da formação necessária aos professores do ‘especial’ versus professores do regular. A lógica era a de que, sendo os alunos com ‘deficiência’ da responsabilidade dos professores do ‘especial’, só estes, precisavam de tal formação. Os professores do regular mantinham-se com a formação do magistério (regular), enquanto que os professores do ‘especial’, acresciam à sua formação do magistério, a formação especializada. Isto porque só esta formação era capaz de responder as necessidades de remediação dos alunos em questão. Tratava-se do entendimento da Educação Especial, enquanto resposta racional; era a prevalência do funcionalismo enquanto modelo positivista.

A especialização significava ‘alta competência’, e nessa sequência, deduzia-se que os ‘outros’, os do ‘regular’, não precisavam de ser ‘tão competentes’, dado que lidavam com outro tipo de população discente, a ‘normal’, que estava longe de ter algum ponto comum com a outra, a ‘deficiente’, ‘tratada’ por especialistas. Era a velha impregnação do modelo de formação marcado pelo IAACF.

A especialização dava também a marca de um outro estatuto para os verdadeiramente diplomados, que nos anos anteriores eram os únicos a lidar com a população deficiente. Este aspecto, talvez tenha sido (ou seja ainda) o factor mais estigmatizante da Educação Especial, separando profissionais que passaram a lidar com a mesma população. Esta ideia era amplamente reconhecida como factor de desestabilização, contribuindo para as resistências por parte dos professores do regular. Esta desestabilização agravava-se quando os professores do ‘especial’, ou não eram especializados, ou sendo-o, não eram considerados competentes pelos seus parceiros do regular. Disto é dado prova, em várias afirmações contidas em documentos da própria DEE, ou ainda salientada em alguns projectos. Esta estigmatização e consequente ruptura/resistência que fervilhava no passado, ainda mantém-se no presente, como é reconhecido no Parecer do CNE e que já citei anteriormente. Desse reconhecimento no presente, naquele Parecer, é recomendado a diluição de situações como benefícios profissionais ou remuneratórios, com o intuito de diluir esse estado de ruptura, para permitir a ‘inclusão’ do próprio professor de apoio.

A existência paralela de um universo de alunos ‘deficientes’ atendidos por professores do ‘especial’, em classes especiais, ou já em situação de integração, na escola regular, ou ainda em escolas especiais, e de universo de alunos ‘normais’ atendidos pelo professor de ‘regular’, na escola regular, confirmava os sistemas paralelos. Tal distinção deixava claro que *“Nem nos passava pela*

*cabeça que isso pudesse ser confundido. Nós éramos do ensino especial, tínhamos o nosso estatuto de Ensino Especial ... ensino para crianças deficientes e trabalhávamos ou nas tais escolas especiais ou no apoio às escolas regulares ...”; “... a escola era regular – e o Ensino Especial ao nível do apoio, eram aqueles senhores que vinham de fora, mais ou menos motorizados ... apoiavam a criança, voltavam a sua base, a sua sede ..., entregavam material ..., de vez em quando lá conseguiam falar com os professores” ... “Portanto, Ensino Especial era aquele apoio à criança que estava numa escola regular com o seu estatuto, e Ensino Regular era o que se passava nessa escola. Isto estava claro, distinto, separado. Era extremamente seguro e extremamente calma a situação” (ibidem, pp: 106)*

A lógica da diferença pela deficiência, a lógica do direito à educação pelo tipo e grau de deficiência, a lógica da formação especializada numa linha de racionalidade técnico/remediativa (do modelo médico-pedagógico), a lógica de sistemas paralelos de ensino, marcava esta época. Esta lógica dava certezas do que decidir, a muitos dos que se encontravam à frente dos serviços de Educação Especial, bem como a quem estava no campo. Estas certezas delimitavam a actuação, reflectindo os conhecimentos, os valores, enfim a cultura da época. E estas certezas, não eram exclusivas de Portugal, elas eram as mesmas lá fora.

Todas estas certezas próprias dos anos 75/80, apesar das mudanças ocorridas, tinham a marca de um passado. Elas demarcavam o Ensino Especial, e o apoio aos alunos integrados, ainda no contexto educativo do direito à Educação no sistema regular, mas apenas para os ‘inteligentes’. Bénard da Costa apontava estas certezas no Encontro do Vimeiro, reflectindo um passado que se queria mudado. Estas certezas iriam cair por terra face à efervescência da época, à vontade de agir assente nas novas descobertas, em novos saberes, em novas experiências, que pululavam no seio da Educação Especial em Portugal, a partir dos anos oitenta. O aparecimento de novos quadros nosológicos, menos estigmatizantes, fariam a passagem dos modelos médico-pedagógicos para modelos mais educativos, ainda que marcados pelo paradigma positivista.

Face aos outros países, a Educação Especial em Portugal apresentava um grande atraso. Para alguns estudiosos como Vitor Soares, o problema era do foro economicista. Portugal destinava uma baixa percentagem do seu produto bruto para a Educação. Ele situava a problemática, nos seguintes factos: a) Portugal ainda seguia modelos de despiste médico-pedagógicos ao contrário dos outros países que os realizavam com base em modelos pedagógicos e psicológicos; b) em Portugal, não havia equipas multidisciplinares para realizar o acompanhamento e colocação destas crianças; c) em Portugal, no ensino básico, ao contrário dos outros países, ainda não se realizava o apoio na própria classe; d) em Portugal mantinha-se o professor do ensino especial enquanto noutros países recrutavam os professores do regular; e) nos outros países a formação (especializada) dos professores era realizada em exercício e de forma sistemática, em Portugal mantinha-se o modelo do IAACF (Actas, 1979).

Esta análise confirmava que a Educação Especial era ainda supletiva. As crianças com NEEs eram um problema das classes especiais e dos professores especializados (formados pelo IAACF). Muitas crianças que não podiam estar nessas classes, estavam em casa, por opção dos pais ou por razões várias, e de entre elas, o desconhecimento do direito à educação, mesmo supletiva, em CERCIs, em Associações, que não os caros ou longínquos Centros ou Colégios.

Nesta fase, o SNR ressurgiu, aquando do II Governo Constitucional. A sua forma anterior perdera a funcionalidade. É então (re)criado, pela Lei 346/77 dando cumprimento ao artigo 71/1 da Constituição Portuguesa, sendo reconhecido nacional e internacionalmente. Torna-se então o organismo que assume um lugar de representação junto do governo. Surge então uma nova lei, a Lei 66/79 - Lei da Reabilitação -. Dessa forma o SNR torna-se o organismo representativo das pessoas com deficiência, junto do governo assegurando a inclusão da pessoa com deficiência nas suas preocupações, nas suas políticas, nas suas directrizes, através dos seus vários departamentos. Em termos educativos, a Lei previa a integração educativa dos alunos com NEEs, razão que será então fácil de deixar prever grandes alterações.

Em 1979 surgiu a Lei 66/79, a chamada Lei da Educação Especial, consignando no seu artigo 1º, a clarificação do conceito de Educação Especial. O conceito implicava a existência de actividades e serviços para crianças e jovens que precisassem de atendimento específico. Esta lei também já consignava os processos de integração que viriam a desenvolver-se nas fases posteriores. No artigo 4º, é já previsto que a educação especial deverá ocorrer nos estabelecimentos regulares de educação, que para o efeito deverão (como que sozinhos!) “*proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas*”, cabendo aos serviços fornecer os apoios.

Com todas estas alterações, no final desta década ficavam, então, as intenções de: 1) realizar acções de prevenção no campo da saúde, com o consequente desenvolvimento de estruturas de saúde; 2) o alargamento do apoio nas escolas regulares e o consequente evitamento de construção de novas escolas especiais; 3) a difusão do ensino pré-escolar; 4) a criação de um departamento de Educação Especial no M.E.I.C.; 5) o desenvolvimento do Serviço Nacional de Reabilitação e finalmente a organização das Escolas Superiores de Educação Especial. Estas eram as propostas que ficavam no final da década de setenta, mais exactamente no ano de 1979 (Actas, 1979, pp: 13).

Neste final de década, a questão era basicamente, como passar de um modelo paralelo de educação que se expandia, por esforço da sociedade civil, para um modelo integrado que já existia em alguns países. Havia carências de toda a ordem no sistema regular, que eram apontadas pela própria Bénard da Costa quando dizia: “(...) *salas de aula sem mínimas condições de conforto e quase desprovidas de material pedagógico (...) carências de ginásios, campos de jogo, bibliotecas infantis e mesmo salas de aula e pátios de recreio*” (*idem*, pp: 12).

A passagem a ser realizada exigia uma definição clara das competências dos vários sectores que de alguma forma estavam ligados à Educação Especial. Era necessário que se garantisse a preparação das condições e a sua continuidade. Era necessário a criação, no Ministério da Educação

(M.E.I.C.) de um organismo, de outra ordem mais congregador do que o existente – a DEE - que coordenasse todas as acções relativas à educação das crianças ‘deficientes’.

Nesta terceira fase, nos anos 80, aconteceu uma mudança nas lógicas da Educação Especial. Os finais dos anos 70 tinham sido os anos das certezas da DEE, então recém-criada; certezas de quem eram as crianças ‘deficientes’ e as não ‘deficientes’, de quais precisavam de apoio ou não, quem, e o que, era ser professor de apoio. Era a “...*calma época das certezas e da segurança...*”, como referia a então responsável pela DEE, Dra Bénard da Costa (Actas, 1985, pp: 106).

Todo este contexto seria impregnado pela “... *confluência de influências nacionais e estrangeiras...*”, na sequência do Projecto CERI/OCDE, (Centro para a Investigação, Pesquisa, e Inovação no Ensino/Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos). Levantaram-se então questões referentes às decisões a tomar quanto aos limites e critérios para definir a colocação de uma criança na escola regular. Ou seja, a lógica ou ordem que explicitava as razões da exclusividade do apoio a crianças e jovens com deficiências visuais, auditivas e motoras foi abanada. A OCDE realizou um estudo exaustivo da situação e propôs alterações que levassem a um outro entendimento da Educação Especial e ao desenvolvimento da integração à semelhança do que ocorria noutros países (*idem*, pp: 109).

Surgiam então, documentos da DEE, e de entre eles, o da ‘Reflexões e Propostas do Sector de Apoio a Deficiência Mental/Ensino Integrado’, onde se analisava a realidade e, se propunha mudanças, considerando que o desenvolvimento devia ser no sentido da integração mais ampla. Assim era referido que “*Para nós integração é todo o conjunto de processos que visem proporcionar à criança e jovem deficiente o acesso a uma educação que responda as suas necessidades especiais, preferentemente no quadro das estruturas regulares de ensino, portanto num envolvimento o menos restritivo possível e de acordo com fórmulas e modelos diversificados, ou no dizer de Nirje ‘dar aos deficientes acesso a modelos quotidianos e as condições quotidianas de existência que estejam o mais próximo possível das que o conjunto da colectividade conhece’*” (pp: 8). Resultou dessa análise a criação do Sector da deficiência mental na DEE, levando as equipas a integrar e apoiar estas crianças nas escolas. Estava ultrapassado o mito de que integração só era para os ‘inteligentes’ ainda que ‘estropiados’.

A DEE promoveu então um estudo exaustivo no sentido de repensar o sistema de apoio, as funções dos respectivos professores e formas de transformar a escola. Não foi tarefa fácil, nem consensual. A modalidade pensada consubstanciava uma diluição das equipas, uma centragem do apoio nas escolas, ou seja, era semelhante a que hoje vigora pelo Despacho conjunto 105. A proposta foi apresentada às equipas pela DEE. As equipas analisaram-na, tendo daí resultado uma variação de respostas por parte das mesmas. A proposta foi aceite por algumas das equipas e recusada pela maioria. Foi o medo da mudança que se instalou. A proposta foi ‘recolhida’ e seria promulgado mais tarde um documento menos ‘ameaçador’ (seria o 319/91)

Havia dúvidas e receios de uma mudança drástica, por parte dos professores de apoio. Estes reconheciam a sua necessidade no sentido de uma maior aproximação às escolas e aos professores do regular. Porém tinham dúvidas sobre qual a melhor modalidade de apoio e como a realizar. As dúvidas situavam-se em que tipo de centragem realizar. Por um lado a centragem na criança levantava dúvidas quanto a recursos humanos e económicos, de como atender todas as crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Por outro, a centragem no professor, remetia para várias questões: a) o grau de satisfação do próprio professor de apoio, sabendo que não iria trabalhar directamente com as crianças; b) a dúvida sobre o benefício desse apoio para a criança; c) como conseguiriam os dois professores – regular e especial ultrapassar as dificuldades da criança; d) como convergir esforços sem colidir com outras estruturas de apoio (SADA, etc.).

A centragem nos colegas do regular parecia-lhes, não só uma ingerência, bem como, parecia confundi-los, dado que a ideia era apoiar a integração dos alunos, resolver as suas dificuldades. Por outro lado, como poderiam explicar que estavam ali para apoiar os colegas? Com base em que? Nos Segundo e Terceiro Ciclos, essa foi a forma praticada devido ao número elevado de alunos para apenas um professor na Escola, mas no Primeiro Ciclo não era assim.

A ‘fórmula’ mágica parecia ser a apontada pelos estudos da OCDE (Projecto CERI/OCDE), que consistia na criação de estruturas regulares descentralizadas com respostas variadas para as diferentes ‘regularidades’ do sistema, sendo o apoio, uma dessas regularidades. Ou seja, o que se pretendia era uma estreita colaboração de serviços. Um esquema apoiado em diferentes serviços que promovesse, desde a formação de professores, passando pelo assegurar de equipamentos às escolas, pelo desenvolvimento da inovação pedagógica, pela existência de centros de recurso, como forma de prontamente responder as diferentes situações do processo de integração (Actas, 1985).

Nesse sentido os ‘apoios’ constituir-se-iam como um *‘corpo de professores do ensino especial’*, que poderia *“apoiar esses problemas”*, havendo nesse ‘corpo’, *“especialistas para apoio ao cego total e especialistas ao surdo profundo”*. Ou seja, sem sectorização por deficiência. Os apoios deveriam ser parte de um todo, e não apenas da responsabilidade das equipas, com uma diversidade de serviços que assegurasse todo o suporte à integração (*ibidem*).

A fórmula mágica derivava do estudo dos técnicos da OCDE e fôra proposta em relatório ao governo português. Foi apresentada e reflectida no seminário do Vimeiro. Este seminário realizado em Março de 1984, representa hoje, sob o ponto de vista histórico, um ponto de viragem, pelas mudanças que trouxe nos anos subsequentes, dando corpo aos normativos que há muito eram esperados.

O ponto fulcral deste seminário foi a definição da Educação Especial (e não mais Ensino), passando a entender-se como: prestação de serviços, e, especificamente, como dispositivo com diversas modalidades de resposta às necessidades educativas da população escolar, vista como uma totalidade. Esta nova concepção compreendia uma mesma população escolar, constituída por crianças e jovens (e não duas – uma ‘normal’ e outra ‘deficiente’ -), fazendo dela parte, certos alunos que

apresentavam uma incapacidade ou dificuldade do ponto de vista pedagógico. Tal dificuldade identificada pedagogicamente deveria levar à organização de medidas especiais de educação, quer, fossem de carácter supletivo, complementar, quer alternativo, aos programas da escola regular.

Em resumo, a Educação Especial passava a ser parte integrante da Educação, cabendo à Escola organizar-se e criar as respostas necessárias para cada aluno. Tudo isto implicava mudanças ao nível da Escola (estruturais e das práticas), bem como de conceitos, como sejam: os da avaliação, aproveitamento, aptidão social. Implicava ainda, considerar a integração sem atitudes simplistas, e/ou redutoras, de modelos de integração de todas as crianças a qualquer preço.

Fundamental, era que *“Se é certo que tem que mudar a escola regular, o facto é tem de mudar todo o sistema de educação incluindo aí as escolas especiais”*. No primeiro sentido, deve-se entender que a integração exigia condições, não se devendo integrar crianças em escolas cujas condições não existissem, podendo implicar a integração noutra escola. No segundo sentido entendia-se que as escolas especiais deveriam ser entendidas como centros de recursos para a comunidade escolar. Ou seja, pretendia-se que a integração fosse um processo gradativo que levasse o sistema educativo a garantir a integração a todos os níveis das crianças com deficiência (Actas, 1985, pp:28). Esta proposta realizada em 1984, é a que está hoje a ser re-proposta com a inclusão.

A partir de então estavam definidas duas questões: 1) que todas as crianças portuguesas tinham direito à Educação, no meio menos restritivo possível, cabendo ao Ministério da Educação a responsabilidade da Educação da Educação Especial, acabando-se com a velha questão da interferência dos vários ministérios; 2) o sistema geral de ensino deveria responder com as diferentes componentes, à Educação de todas as crianças, isto independentemente, de qualquer apoio que viesse a ser preciso.

Com bases nessas recomendações a DEE remodelaria o funcionamento das equipas, bem como propunha-se remodelar o próprio departamento (manteve-se sempre o sector dos 'auditivos'), acabando com os sectores dos 'deficientes motores', dos 'auditivos', dos 'motores' dos 'mentais'.

As equipas passaram a realizar as novas formas de apoio através de orientações orais e de algumas recomendações escritas, que eram documentos internos daquele organismo, dado que não havia normativos específicos. Assim as recomendações existentes em alguns documentos da DEE (1983) apontavam para: a) o apoio deveria realizar-se em pequenos grupos; b) deveria haver implicação da família, da instituição escolar e da comunidade; c) o apoio deveria assumir duas vertentes: apoio directo e apoio indirecto.

O apoio directo deveria ser realizado em espaço próprio da instituição escolar, no modelo que se julgasse conveniente, devendo para o efeito considerar-se: 1) a classe regular e o docente do regular; 2) o pessoal auxiliar; 3) todo o espaço físico da escola; 4) todas as acções educativas do meio escolar – passeios, visitas, festas, etc.; 5) a hipótese da integração segundo 'unidades de ensino' - educação física, educação musical, trabalhos manuais ou oficinais. O apoio directo, de acordo com as orientações constantes no documento, centrava-se *“... fundamentalmente na criança, considerando o*

*meio envolvente, as propostas de trabalho e nos programas...*". O apoio directo privilegiava "...a relação íntima dos programas desenvolvidos pelo professor do regular e professor de apoio ...". Para que esta orientação se cumprisse era necessário a conjugação de esforços dos dois professores através do "... encontro regular e eficaz ..." (documento da DEE, 1983, pp: 20).

O apoio indirecto consubstanciava a ajuda ao professor do regular, no sentido de realizar "(...) o conhecimento da natureza do problema, em sugestões de trabalho adequadas a situação e ainda na gestão dos recursos". O apoio directo alargava-se à família e à comunidade. O apoio indirecto, junto do professor do regular, deveria ir para além da programação e assumir formas de reflexão e análise sistemática de forma a que, o professor do regular desenvolvesse acções em benefício dos alunos (*ibidem*, pp: 20). Também estas ideias são as que hoje constam do Despacho conjunto 105.

Este documento denunciava e contrapunha a noção existente de apoio. Bem real, salvo as excepções realizadas de base instituinte, a noção existente, quer do sistema de ensino regular, quer mesmo, por parte de alguns professores do apoio, era a de 'dar mais do mesmo'. Nesse sentido, a ideia generalizada era a de que o modelo de apoio, era desenvolvido num lugar especial - a sala de apoio -, através da remediação. Por conseguinte, o papel do professor de apoio era o de professor-explicador.

Seria com base na necessidade de romper com imagens e modelos cristalizados, a funcionar ainda em paradigmas do tipo 'médico-terapêutico-pedagógico', onde se 'remediava', 'curava', 'consertava' os 'erros' dos alunos, que o documento em questão referia a existência de dificuldades na implementação dos apoios sob outra perspectiva, e recomendava que o apoio: "... desenvolver-se-á numa acção regular e num tempo adequado .... Não poderá ser um sistema de abordagem pedagógica 'paralelo' ao ensino regular, nem tão pouco a 'explicação' ". A forma de resolução sistemática e não paralela previa já a fixação do professor, que então era designado como professor de apoio, caindo a designação até ali empregue, professor do especial, da equipa (*ibidem*, pp:20).

No sentido de especificar quais as funções do professor de apoio, aquele documento preocupava-se em definir o perfil do professor de apoio. Seria nesse sentido então, que era especificado, que o professor de apoio: a) deveria possuir os requisitos essenciais que o tornassem competente de maneira a desenvolver as suas funções (não são referidos quais são os requisitos, mas depreende-se que seja todo o conjunto exposto); b) possuir formação e experiência específica; era definido que os professores de apoio deveriam ser destacados, primeiramente com base na especialização e/ou com experiência no ensino especial, vindo por último os professores sem especialização e sem experiência de ensino especial, desde que a sua prática pedagógica fosse de 'reconhecida qualidade'; c) deveria realizar o apoio tirando partido da sua formação, experiência e satisfação pessoal, pelo que deveria adequar o trabalho a realizar e o seu perfil; d) deveria apoiar os alunos de acordo com a sua formação e experiência, pelo que a distribuição dos alunos seguiria o seguinte: d.1) os alunos com deficiências graves deveriam ser apoiados por professores



especializados ou com experiência; d.2) os alunos com menores dificuldades deveriam ser apoiados pelos professores sem formação especializada e sem experiência; e) deveria possuir requisitos, que hoje chamamos competências transversais: e.1) ser criativo; e.2) responsável; e.3) ter capacidade de relacionar-se com as crianças e com os adultos; e.4) ser dinâmico; e.5) ser cooperante; e.6) ter capacidade de iniciativa; e.6) ser/estar disponível para formação; e.7) ter capacidade de planificação/programação; e.8) ser participativo na equipa; e.9) ser assíduo. Face a um tal perfil, eram ainda apontados os campos de actuação do professor de apoio. A sua acção e portanto as suas funções desdobravam-se em quatro eixos: 1) o trabalho directo/indirecto com os alunos; 2) o trabalho com a instituição-escola; 3) o trabalho com a família; 4) o trabalho com a comunidade. Em resumo, os mesmos eixos a volta dos quais, hoje, face a inclusão o professor de apoio actua.

De forma sumária, esta terceira fase foi a da sobrevivência da integração. Sobrevivência que derivou de movimentos internos e já, de alguma pressão externa. No entanto a verdadeira pressão internacional far-se-ia sentir na fase seguinte, de maneira geral a nível do país e de maneira específica a nível da Educação Especial.

#### 7.4 Quarta fase: 'da integração à inclusão'

A quarta fase, 'da integração à inclusão', que situei na segunda metade dos anos 80 até 1996 tinha a marca do contexto sócio-político, com a entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia), no ano de 1986, marcando a passagem para a confluência de interesses a um nível supranacional. Portugal, assim colocado no centro do mundo, constituir-se-ia como agência de permeabilização das pressões internacionais. Estas atingindo Portugal, atingiam o sistema educativo e consequentemente a Educação Especial.

O controle sócio-cultural europeu e logicamente, o controle económico de uma participação activa numa Europa, onde Portugal se queria afirmar, faziam sentir os seus efeitos. Nesta quarta fase as várias forças internas e externas, influenciaram-se mutuamente devido a interesses sócio-políticos.

Com a entrada de Portugal na CEE, face à Educação Especial, estabeleceram-se preocupações de paridade face a uma Europa que já dava outras respostas a nível da integração. Como forma de assegurar uma paridade, a esse nível, o Ministério da Educação, através do seu Gabinete de Estudos e Planeamento, no âmbito da Unidade Nacional de EURYDICE, lançaria aos Estados Membros quatro questões básicas, que constam do Documento-Síntese nº 7 daquele departamento (GEP-1989) e que transcrevemos: 1) *“Que competências tem a escola e o professor do ensino regular para integrar os alunos com necessidades educativas especiais?* 2) *A escola do ensino regular é obrigada por lei a receber e a integrar alunos deficientes?* 3) *Que processos e estruturas possuem as escolas do ensino regular para receber e apoiar as crianças com necessidades educativas especiais?* 4) *Que papel é atribuído e que formação é dada ao professor do ensino*

*regular que lhe permita integrar em condições de sucesso escolar as crianças portadoras de deficiência?"* (pp:7).

Com base nas respostas obtidas, concluiu-se que havia uma variedade de experiências com base em diferentes conceitos de integração que consubstanciavam as medidas a realizar face aqueles processos de integração. No geral, ficou claro que a integração escolar dos alunos com deficiência (era) "*é ainda um ideário a prosseguir e uma prática a desenvolver pelos países da Comunidade*". Sendo ainda um ideário, era no entanto reconhecido, que qualquer que fosse o nível de desenvolvimento daqueles processos, eles constituíam-se como factores de mudança das políticas educativas (*idem*, pp: 7).

Seria então, tomando por base os exemplos comunitários e considerando que a integração escolar era factor de mais valia para as políticas educativas, que o Ministério da Educação, analisaria os dados obtidos, para construir o modelo de integração a desenvolver nesta fase. Na Nota Prévia daquele documento é afirmado pelo Director Geral (na altura): "*O desenvolvimento dos sistemas educativos deve, cada vez mais, considerar e atender à diversidade das características dos seus alunos,... Assim sendo, uma política para o sector da Educação implicará, certamente oferecer trajectórias, espaços e quadros de aprendizagem adaptados a tal diversidade em vez de procurar organizar esquemas e processos baseados na velha hipótese do 'aluno padrão'*". E concluiria dizendo que, naquela diversidade estava a população discente com deficiência, não vista como um 'grupo menor', mas no sentido do respeito pela diversidade.

Em Maio de 1987 o Conselho das Comunidades e os Ministros da Educação dos Estados Membros, onde Portugal estava representado, aprovariam documentos visando a integração dos alunos nas escolas regulares. Nessa linha de entendimento, a colocação das crianças em escolas de Educação Especial deveria ser a última decisão a tomar. Essa decisão deveria ter como ponto assente, que aquelas escolas serviriam como colocação complementar, e não, exclusiva, pelo que os alunos deveriam funcionar num quadro de atendimento duplo, se a colocação na escola especial fosse necessária (Veiga, 1995).

Em 1990, reforçou-se as propostas então aprovadas em 1987, tornando-as Resolução do Conselho de Ministros, sendo explicitado que a integração "*... é considerada prioritária tendo em vista a integração social e a autonomia do deficiente*". As escolas e centros de educação especial e seus profissionais deveriam ser transformados em "*... 'centros e equipas de recurso' para a formação contínua dos professores do ensino regular*". Também era previsto, naquela resolução, que os mesmos profissionais deveriam em regime de itinerância "*prestar apoio nas aulas do ensino regular*." (*idem*, pp: 41).

Internamente acontecia que a Educação em geral teria seu ponto alto, através da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Em termos educativos, esta fase assiste ao grande marco educativo - a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, sob a designação - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Estava lançada, no dizer de Eurico Lemos Pires (1987),

"(...) *uma espécie de carta magna da Educação para os próximos lustros.*" (pp: 108). A LBSE contemplava a Educação Especial, assumindo-se que esta era um sub-sistema da Educação.

A LBSE introduziu a reforma no ano lectivo 87/88 com a consequente generalização até 95/96, com a promessa de "Nove anos de escolaridade para todos, com sucesso". Esta ideia dos nove anos com sucesso permeava o caminhar mais lento daqueles alunos com deficiência ou marcados pelo insucesso. A Reforma marcava ainda, na sua segunda fase – anos 89/92 –, o aparecimento de quadros legislativos, e de entre eles, de acordo com o proposto nos artigos 16º, 17º, 18º 24º e 25º da LBSE, surgiram dois normativos para a prossecução da integração escolar. De entre esses normativos figurava o Decreto-Lei 35/90 que regulamentava a obrigatoriedade do ensino para alunos com deficiências físicas ou mentais, não os isentando da escolaridade como as leis anteriores haviam feito. O Decreto-Lei 319/91, outro desses normativos, especificava o regime educativo especial. Através dele era assumido pelo Estado a integração escolar, através da Educação Integrada e garantida pelo apoio das equipas (Ministério da Educação, Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986/1987, pp: 19).

A Educação Especial, ganhava, pela reforma e mais exactamente pelos dois normativos mencionados, a garantia da realização da integração. O Decreto-Lei 319/91, constituiu-se como o normativo orientador da integração. O documento-base a este normativo foi o analisado pelas equipas e por um grupo especialmente constituído para o efeito. O documento, como já referi, ficou aquém das expectativas de muitos e do próprio documento-base. Noutros pontos desta dissertação já mencionei pareceres de estudiosos (Bairrão Ruivo) acerca deste normativo. Resta referir que com a entrada em vigor deste normativo, o Ministério passava a exercer controle sobre a frequência de todos os alunos face aos processos integradores/segregadores. Todos os alunos eram obrigados a realizar a primeira matrícula na escola regular. O documento também definia as medidas de apoio a realizar e introduzia o conceito de NEEs. O Decreto-Lei 319/91, foi nesta fase a 'bíblia' do 'Ensino Integrado'.

Nesta fase, a integração escolar foi ainda marcada, pela inovação instituinte, que a semelhança do que acontecera com as CERCIs, levou o Ministério da Educação a 'reboque' para a tornar instituída. Algumas escolas a nível do 2º Ciclo realizaram projectos de integração, que o Ministério aprovou e procurou depois expandir noutras escolas e a outros níveis de ensino. Estes projectos cumpriam as prescrições dos estudos do CERI realizados em 1974, no sentido citado por Canário "*o estabelecimento de ensino constitui a unidade estratégica crucial de uma política de inovação*" (Canário, Rui, 1992 in Nóvoa, António, 1992).

Seria então assim, que a integração escolar, tornava-se a tónica forte, marcada por decisões comunitárias a nível da Europa, instigada internamente pelo desejo de inovar de algumas escolas e seus professores, e externamente, pelas organizações não governamentais. Estas últimas, servindo como grupos de pressão desenvolveram novos conceitos, como o da Escola para Todos, e o de Escola Inclusiva. Portugal, aderindo a estas organizações (OCDE, ONU) assumiu compromissos inerentes

aos princípios da Escola Inclusiva face as determinações dos documentos da conferência de Jomtein - Uma Escola para Todos - bem como da Declaração de Salamanca (94). Dessa forma surgiram vários documentos como forma de assumir o acordado. De forma sumária farei algumas referências aos documentos surgidos.

De entre esses documentos figura a Lei 69/93. De entre os vários aspectos interessa-me referir que a Educação era então tornada o sector-chave, como é referido no artigo 41º, a “*aposta estratégica*”, “*o instrumento fundamental na formação das pessoas e no reforço da nossa identidade cultural*”. Também era referido que dessa forma, a Educação se tornava o instrumento de progresso e de modernidade, dado que qualificava os recursos humanos, favorecendo o desenvolvimento integrado e a justiça social. Para isso, propunha por exemplo, melhores níveis de escolarização e de igualdade de oportunidades, combate ao abandono escolar, promoção da formação contínua, redução das repetências. Especificamente, face a Educação Especial, a proposta foi a de reforçar os serviços de apoios e complementos educativos a fim de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem. A aposta era a de que a população da Educação Especial atingisse a percentagem de 60/70% de escolarização.

No ano de 1996, foi lançado o Pacto Educativo. A ideia-base deste Pacto, era a de que “*...a escola não é um assunto do Ministério da Educação e dos professores mas, sim, um problema de todos. E de toda a sociedade*”. (*idem*, pp:5). O Pacto propunha dez compromissos de acção que deveriam ser debatidos nas escolas antes da sua apresentação na Assembléia da República. Desses dez compromissos, os explicitados nos pontos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 7º e 10º, têm alguma pertinência com os processos integradores (Pacto Educativo, vários autores, 1996, pp: 5).

Neste primeiro compromisso, a descentralização das políticas educativas, remete para vários documentos/resoluções aos quais Portugal aderiu. No sentido da adesão realizada urgia fazer cumprir, quer este compromisso, quer os demais que abaixo explicito e remetem para as definições dos seguintes documentos: 1) a recomendação nº R (1992) 6 do Comité de Ministros dos Estados Membros; 2) a Declaração de Salamanca (1994); 3) a Carta de Luxemburgo (1996, equivalente a Declaração de Salamanca, mas realizado pela CEE); 4) a Resolução 48/96 - Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência-; 5) a Resolução do Conselho e Representantes dos Estados Membros sobre Igualdade de Oportunidades (1996, equivalente europeu das Normas sobre igualdade); 6) o Guia Europeu de Boas Práticas (1996). Em qualquer deles, além das especificidades, há a proposta da conjugação de esforços ministeriais no sentido de garantir o desenvolvimento de uma política que realize as respostas à população com deficiência e no caso concreto, a Educação das crianças com NEEs.

No segundo compromisso - ‘fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas’ e nesse sentido promover a humanização e melhoria dos ambientes escolares, está contido o embrião do que viria a ser um dos ‘chavões’ do Despacho conjunto 105/97.

O terceiro, acerca da rede pré-escolar, abre lugar para a frequência dos Jardins de Infância, por todas as crianças, e, de entre elas as crianças com NEEs.

O quarto compromisso – ‘melhorar a qualidade do processo educativo’, a acção apontada vai no sentido da promoção da escolaridade através da aprendizagem e do sucesso para todos os alunos. Nesse sentido uma das acções previstas é a do reforço do apoio educativo para crianças e jovens com NEEs.

O quinto – ‘educação e formação ao longo da vida’, previa a actualização constante de saberes que considerasse a ‘vida’ enquanto agência de aprendizagem, onde todos os saberes fossem validados – saber, saber-fazer, aprender a ser com os outros, saber relacional, saber comportamental. Era proposto relevo para a actualização constante daqueles ‘marcados por processos de exclusão’. Aqui situam-se os alunos com NEEs.

O sétimo compromisso – valorização e actualização do papel dos professores e educadores, continha quatro acções que seriam desenvolvidas na fase seguinte. Assim, ali estavam previstas as seguintes acções: revisão do Estatuto da Carreira Docente, novo regime jurídico da formação contínua, revisão dos perfis dos professores para promoção da diversificação e da especialização. Todas estas acções merecem especial realce dado que, consubstanciam diversas variáveis que têm estado em jogo, pondo em risco os processos integradores. As referências apontadas ao perfil dos profissionais, são inseridas como factores de interdisciplinariedade, de integração de saberes e de competências pedagógicas. Neste último caso, parece-me pertinente remeter a questão para a necessária parceria entre os professores de maneira geral, e de maneira específica, para a parceria professores do regular/professores de apoio, como agentes que se complementam, destruindo a ‘guerra’ da racionalidade técnica das especializações, que podia fazer assumir a ‘supremacia’ justificada pela especialização.

O compromisso oito remete para os sistemas de financiamento. Aqui apenas quero referir que este compromisso significaria na fase seguinte a garantia da gratuidade de ensino para os alunos que frequentassem as Escolas de Educação Especial.

O compromisso dez – ‘valorização do ensino particular e cooperativo’, permitiria, numa linha de dignificação, e de direito de escolha por parte dos pais e/ou dos alunos com NEEs, a continuidade da existência de instituições, que no passado bem recente tinham sido objecto de anulação, por parte de sectores daquele Ministério, como cultura da época, face a integração.

Esta quarta fase prometera a mudança. Tratava-se da passagem de um sistema paralelo, ou de um sub-sistema - o da Educação Especial designado no seminário do Vimeiro como - ‘Sistema de Educação Especial -, para o de um dispositivo inerente ao sistema regular de ensino (dispositivo de apoio). Dessa forma, esta proposta fundia numa só, as populações outrora divididas – os alunos do regular e seus professores versus alunos do especial e seus professores. Era o entendimento de que esta população escolar era constituída por alunos de maneira geral, e que de entre eles, alguns, poderiam ter ‘incapacidades’ ou dificuldades que exigiam que a escola organizasse essas respostas.

Esta era a proposta que esta fase continha. Embora tenham sido introduzidas alterações significativas, e tenha havido 'momentos' altamente facilitadores da mudança dos paradigmas da Educação Especial, assistia-se a manutenção dos dois sub-sistemas que se mantiveram ainda enquanto proposta.

Mantiveram-se os dois sistemas paralelos, a Educação Regular e a Educação Especial. Esta última manteve-se centrada nas formas de apoio iguais na forma, ainda que, com algumas alterações de conteúdo em relação as fases anteriores. O apoio era realizado através do professor do especial 'externo' à escola, em sala a parte. O apoio orientava-se pelo conceito de NEEs, de adaptação curricular e de funcionalidade, e de comportamento adaptativo, significando em teoria, mas não implementado na prática, a adaptação da escola ao aluno. Na verdade, muito se ficava pela teoria, pois faltava o outro lado da questão - a adaptação da escola. O professor de apoio podia ser especializado ou não, da equipa ou não (professores colocados ao abrigo do artigo 35). As equipas mantinham a mesma forma organizativa, o mesmo funcionamento. A noção, saída do Encontro do Vimeiro, que deveria presidir ao funcionamento das equipas, era, a de serem um centro de recursos materiais e humanos que possibilitasse as respostas necessárias à integração, respostas essas, a incluir nas escolas.

O conjunto de três conceitos fortes, desta fase - NEEs, funcionalidade e comportamento adaptativo- apesar de tornados 'lei' pelo 319, e portanto pelo Ministério, não provocaram a necessária mudança na Escola do Regular.

As instituições, mantiveram-se recebendo os alunos directamente, ou seja, os que entravam na escola pela primeira vez e que eram 'certificados' como 'deficientes', ou então, aqueles enviados pelas escolas de regular, à luz do 319, face ao entendimento de que a escola não lhes respondia. Apesar do normativo 319 ter introduzido maior controle por parte do Ministério da Educação face a integração, e tendo-se constituído como um passo para 'obrigar' a escola regular a ir assumindo aqueles alunos, na prática, a escola não entendeu nem praticou 'essa obrigação'. O limite realizado ia na grande generalidade para a tolerância, dado que se aceitava o aluno, mas pouco ou nada se mudava na escola. A ruptura a realizar ainda estava no porvir.

#### 7.5. Quinta fase: inclusão - processo em marcha

Iniciei este capítulo com referências a inclusão em Portugal. Aqui limitar-me-ei a realizar algumas ponderações que complementem o então referido. Poderia enumerar uma série de questões, como forma de facilitação da minha análise, apontando para uma compreensão da realidade portuguesa a este nível. Algumas respostas foram sendo respondidas ao longo desta dissertação com base nas referências que já realizei. Outras deixarei para responder, ou melhor, para 'desocultar', e não para comprovar ou defender algum modelo, mas sim numa linha compreensiva da situação real a que tive acesso, no meu trabalho empírico.

Assim, penso ser pertinente deixar em aberto algumas questões, como forma de reflexão presente, buscando a resposta num porvir (intemporal), dada a curta temporalidade desta fase que apenas começa a despontar em Portugal, pese embora os avanços de outros países, como Canadá, Estados Unidos, Espanha, Inglaterra, apenas para citar alguns.

Assim poderia perguntar: 1) Para quando a inclusão face aos pressupostos legais? 2) O que implica isso exactamente? 3) Está realmente em curso? 4) É só lei, ou de facto já avançou? 5) A que nível? 6) O que é exigido, e, dado, aos professores do regular e do apoio? 7) Como interagem estes dois professores face ao novo modelo? A tão 'desejada' (em termos históricos e reais) colaboração acontece? 8) De entre as especificações do 105, que práticas inclusivas são mais fáceis de implementar? 9) A que nível? 10) Existirão suportes legais no sistema educativo geral (e assim fugindo a carga da Educação Especial) para responder a inclusão? 11) Estão a ser aplicados? 12) Os professores de apoio, que formação devem possuir? 13) Que tipo de formação é dada aos professores do regular, face a inclusão? 14) Que tipo de formação é que os professores constroem? Ou seja, que valor dão a formação centrada na Escola, com base nas suas acções/interacções com os vários intervenientes? 15) Que tipo de interacções está a acontecer entre os professores do regular e dos apoios? 16) Que mudanças são fáceis de realizar, e quais (se) são as que ficam fora do âmbito dos professores? 17) A Escola, enquanto instituição organizacional, como se implica? 18) O novo modelo de apoio, implicando a horizontalidade e ainda alguma verticalidade trouxe vantagens? 19) O novo modelo significa ruptura de paradigma? 20) A Escola portuguesa, é toda ela, como indica o Parecer do CNE, segregadora? Se não é, quando não é, e por que? Enfim para quando uma acção concertada no sentido da inclusão?

Começo por dizer que dificilmente no momento presente, alguém, poderá responder com certeza absoluta, a pelo ao menos, algumas das questões que acima lanço. Dificilmente também há certezas de que esta seja já, uma fase distinta, no sentido de que o 'novo' conceito, o da inclusão, é um facto. Assim, e para validar o que direi acerca desta quinta fase, tenho que começar por perguntar: poderemos dizer que estamos, em Portugal, na quinta (5ª) fase dos processos segregadores/integradores, e mais exactamente, a praticar a inclusão? Viu-se pelo Parecer do CNE que a inclusão educativa em Portugal, ainda está longe de acontecer, considerando-se que a Escola portuguesa continua a excluir. A mudança da Escola ainda está por acontecer. Esta afirmação é genérica e já se viu os riscos que ela contém (Ainscow, Clark, etc.).

No entanto, se, se tomar por 'medida' as referências ou marcos das fases anteriores, pode-se dizer que sim. Desde já, quero deixar claro que estou a realizar tal afirmação com base num normativo – o Despacho Conjunto 105/97 – que já analisei. Não é linear, esta minha afirmação! Muitas referências, conceitos andam misturados, remetendo ora para a integração, ora para a inclusão como 'coisas' distintas, antagónicas ou iguais, ora como estados, ora como processos. Os próprios normativos utilizam ora uma, ora outra palavra, significando o mesmo.

Situo o início da quinta fase no ano de 1997, com base no 105, que como se viu trouxe de volta, e tornou lei, o que não foi na fase anterior, o que não passou de tentativas e 'medos'. Nesta fase, ainda mais pressionado, Portugal tenta cumprir o que prometeu nos documentos da fase anterior, e que comentei. Internamente as pressões por parte do SNR, e da FENACERCI reforçaram a posição e os compromissos a que Portugal, aderiu a nível das várias ONGs (organizações não-governamentais) de maneira geral, e face a Declaração de Salamanca, em especial.

Face à essas pressões nacionais surgem normativos referentes ao atendimento das crianças com graves problemas, em instituições, garantindo o direito de opção previsto na Constituição. O atendimento das crianças com deficiências auditivas também foi legislado, devido a pressões nacionais e internacionais, sendo reconhecido a necessidade destas crianças frequentarem a escola, mas em 'unidades' a parte.

Qualquer destas situações implica o reconhecimento de que a inclusão precisa de se realizar através de um continuum, como previa o documento original do 105. Numa primeira leitura, esta alteração, afigura-se como um retrocesso do Ministério de Educação, reconhecendo que a Escola portuguesa não está pronta para receber todas as crianças. Nessa linha, está a ideia de uma Escola que ainda não tem condições de combater a selectividade, e que, por não poder/querer incluir saberes 'não academicistas', no caso das crianças com graves problemas, e não saber realizar uma outra organização estrutural e processual da Escola, não garante o atendimento de todos os alunos. Numa segunda leitura, o entendimento pode ser precisamente, o da garantia do direito de igualdade de oportunidades, o direito à liberdade de escolha de pais e alunos.

A pressão internacional também se instalou, surgindo através da UNESCO com os programas de formação de professores - 'Special Needs in the Classroom' - no âmbito da Escola Inclusiva, realizados sob a coordenação do Instituto de Inovação Educacional.. Esta formação está a ser disseminada pelo país e contempla os professores do regular. Na base desta formação, está a concepção da reforma da Escola no sentido de responder, e mesmo, alimentar e celebrar a diversidade. Nesse sentido, os princípios inerentes ao 'pacote' de formação, já realizado em vários países pela UNESCO, e que agora chega a Portugal, através do Instituto, subentende a subversão do conceito de NEEs tendo por base que tal conceito é *"...a social process that needs to be continually challenged."* A mudança específica a realizar é a do afastamento das abordagens centradas na criança, e a sua substituição por uma abordagem centrada no currículo, de forma ampla, onde se realize o reconhecimento de que os indivíduos e os contextos estão interligados. Neste sentido a formação que está a ser levada a efeito está impregnada pelo *"... 'curriculum view' and educational difficulties are defined in terms of tasks, activities and classroom conditions."* (Ainscow, 1994, pp: 13, 21)

O entendimento de Ainscow de realizar a mudança da centragem da 'criança' para o 'currículo', já havia sido defendido por autores portugueses como David Rodrigues, Niza e outros. Nesse sentido, David Rodrigues dizia que era preciso realizar *"...dispor de recursos não só humanos*



*mas também curriculares - a manipulação dos conteúdos, estratégias de ensino, e oportunidades de aprendizagem, de novas tecnologias - que podem representar um papel instrumental decisivo.."* (FENACERCI, Maio 1996, pp: 7).

Face a necessidade desta nova centragem, no sentido da 'orientação inclusiva' Sérgio Niza afirmava que *"A alternativa escolar mais recente é, de facto, a de uma Escola Inclusiva ... orientada para o currículo por oposição a perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças"*. (Niza, 1996, pp: 147).

Enquanto Ainscow fala na necessidade de mudança de 'centragem' para que se cumpra o sentido de justiça social, Bénard da Costa, reconhece essa necessidade, mas distingue, o atraso de Portugal em relação a 'centragem na criança' quando refere: *"Julgo poder afirmar que a fundamental mudança que distingue esta fase da anterior consiste na transferência de uma 'perspectiva centrada na criança', para uma 'perspectiva centrada no currículo' .... não chegou a ser implementada de forma satisfatória entre nós..."* Tal aconteceu porque as escolas portuguesas não contaram com recursos necessários, o que tiveram foi escasso, prejudicando todo o processo. As razões apontadas para o não desenvolvimento optimal da centragem no currículo são: a) houve professores de apoio mas não materiais para os professores trabalharem, e noutros ocorreu o inverso; b) falta de pessoal auxiliar; c) falta de ajudas técnicas devido aos escassos recursos financeiros dos pais; d) os problemas financeiros do Estado impedindo o desenvolvimento da itinerância; e) falta de formação em serviço dos docentes. Estas eram as dificuldades apontadas face a 'perspectiva centrada no currículo'. Nesse sentido a mudança que a Escola precisava praticar, para fazer face à inclusão, *"ainda está longe de se implantar entre nós"* (Bénard da Costa, 1996, pp: 153, 159).

Estava e está definido, quer por autores estrangeiros, quer por autores nacionais, que uma mudança de perspectiva precisa ocorrer, no sentido da centragem no currículo. Embora autoras como Clark terem referido os cuidados a ter, para não se desenvolver uma visão mecanicista/adaptativa ('chapa única'). A visão alargada do currículo afasta este último risco e implica os princípios da eficácia do ensino, no sentido apontado por Ainscow: *"...what is now needed is not attempts to define special teaching methods for special children, but effective teaching and learning for all children."* Nesse sentido a relação é posta na 'fórmula' - melhorar o ensino implica melhorar a aprendizagem -, tendo-se em conta que, as escolas e as classes são ambientes complexos e imprevisíveis. Promover tais 'melhorias' é um processo complexo e dispendioso em termos de tempo. Significa ainda, que tal mudança, envolvendo novas formas de pensar e de agir, exige aceitação, compreensão e encorajamento por parte dos docentes implicados.

Sendo um processo complexo, há que considerar as várias dimensões que nele estão incluídas. A formação é um desses aspectos. Com referência a formação está a questão apontada por Iano (1986) que remete para a desarticulação entre formação e práticas. Há *"the inarticulate component of practice"*, que remete para compreensão de que o conhecimento prático é *"acquired only through practice and contact with other practioners"*. Dessa forma, o desenvolvimento do

conhecimento torna-se a base da 'melhoria' das práticas a realizar na sala de aulas. A visão alargada do currículo sugerida por Ainscow, envolve, então, o desenvolvimento dos professores no sentido de se tornarem mais competentes a nível da interpretação de acontecimentos e circunstâncias que envolve os processos de ensino e aprendizagem, tirando partido das pessoas a sua volta como fontes de recurso, tendo por base precisamente as dificuldades dos alunos (Ainscow, 1997, pp: 25).

Trata-se da realização de uma cultura de colaboração, realizada numa abordagem de desenvolvimento organizacional. Isto é, realizada no sentido de desenvolvimento ou valorização pessoal/profissional, e não apenas como estratégia de implementação de inovações (Fullan, 1990, in Ainscow, 1997). Trata-se do desenvolvimento da acção dos professores no sentido de se constituírem como "*...tightly coupled system...*". Assim constituídos, desenvolvem projectos comuns e gozam de mútuo reconhecimento (*idem*, pp: 29).

Fundamentalmente, trata-se do desenvolvimento de uma cultura de colaboração, onde os professores vejam as dificuldades dos alunos como um 'recurso' de 'melhoria' das suas práticas e não, como um 'problema'. Equivalente isto a dizer que trata-se dos professores assumirem a responsabilidade sobre todos os alunos, respondendo-lhes as necessidades e tirando partido das dificuldades dos alunos e da colaboração que possam desenvolver.

Ainscow refere, que desta forma, realiza-se a ruptura com a ideia de que os alunos com NEEs são da responsabilidade dos 'especialistas'. Neste sentido, os novos papéis dos professores do apoio, dos 'especialistas', assumem um carácter vital, não sendo porém tarefa fácil, devendo ser uma acção cuidadosa dado que os "*...colleagues...are already hard pressed..*". Cabe-lhes desenvolver a sua acção de maneira a encorajar o empreendimento colaborativo por parte dos seus colegas do regular. Ainscow refere, contrariando a posição de Clark (que já analisei), que a perspectiva da resolução de problemas (problem solving) é central para o cumprimento de tais objectivos (*ibidem*, pp: 31).

Este sentido, de uma cultura de colaboração era defendido por Niza quando referia que a 'orientação inclusiva' implica, que a diferenciação ocorra num forte contexto de cooperação educativa, com base no ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, no trabalho contratado. A individualização é realizada pelas regulações que o professor vai realizando face aos percursos dos alunos (Benavente, 1994).

A formação promovida pelo Instituto de Inovação, considerando os professores do regular, esquecidos nas fases anteriores ao nível da formação neste campo, dá seguimento ao que, autores portugueses, como David Rodrigues, referiam face a qualidade do ensino a ser atingida através de uma outra formação dos docentes, no âmbito da formação contínua. Esta formação era carenciada, como refere: "*Continuamos a ter assinaláveis carências na formação contínua e o nosso sistema educativo continua a encarar a formação como uma vacina, isto é, algo que se toma uma vez e faz efeito para toda a vida*" (FENACERCI, Maio 1996, pp: 7).

A acção da UNESCO em Portugal, realizada através do Instituto, surge no sentido de romper com os velhos paradigmas, que ainda estão presentes como refere o CNE, no seu Parecer. Nesse

entendimento, Ainscow situa a questão através das palavras de Dyson (1990): *"The fact remains that the education system as a whole, and the vast majority of institutions and teachers within it, are approaching the twenty-first century with a view of special needs the same as that with which their counterparts approached the present century. That view, for all its avowed concern for the individual child, promotes injustice on a massive scale. It demands changed (p.60-1)"* (ibidem, pp: 12).

Esta 'prisão' aos modelos do passado remete para os fluxos e refluxos dos paradigmas dominantes e emergentes. Como nos demais países, a questão da inclusão em Portugal, aparece num refluxo dos processos integradores/segregadores, face a não ultrapassagem das questões. Melhor dizendo, aparecem derivadas do refluxo, onde fluem novas significações, novas centragens, mas contendo a ideia-base da integração, que já implicava 'mudança' da escola.

A promoção 'verdadeira' da integração é o mesmo que a promoção da inclusão naquele sentido de que, para realizar tal processo, e não um estado, é preciso mudar a Escola. É neste sentido que atribuo à inclusão o significado que já referi da 'promessa não cumprida da integração'.

Portugal está a realizar os primeiros passos face a inclusão escolar, e tenta realizar a assunção de compromissos. Preso aos compromissos sócio-políticos advindos da adesão realizada, vê-se pressionado pela globalização, pelo cosmopolitismo correndo riscos aos vários níveis – sociais, culturais, económicos e educacionais –, se não cumprir com o estabelecido. Aqui, pode-se dizer que 'o acordado' funciona no mesmo sentido do 105 para os professores – ou seja, trata-se da colegialidade forçada –. Ou Portugal cumpre as inovações, ou sofre as restrições de tal facto. No entanto, a questão também é marcada mundialmente e localmente, por novos/velhos valores; os sentidos do bem-estar, do bem-comum, leva a sociedade portuguesa a olhar para a problemática da pessoa com deficiência de maneira geral, bem como, em termos de Educação. No entanto, especificamente face a Escola, 'fala-se', mais do que se 'age' de uma 'Escola Inclusiva'.

Mais uma vez, como na fase anterior, onde se iniciou a pressão, Portugal vê-se face à Europa, como tendo que assumir os compromissos de ultrapassagem da segregação das fases anteriores. Nas fases anteriores promoveu-se a tolerância (como igual a integrar, igual a colocar), avançou-se com dispositivos de uma integração social e escolar, por vezes, para além da tolerância, através da adesão aos tratados, declarações e acordos. No momento presente, ainda há muito a cumprir face ao acordado. De entre esses acordos/tratados estão: o de Maastricht, a Declaração de Salamanca, a Carta de Luxemburgo, com a OCDE, a ONU, a UNESCO, o Conselho da Europa, entre outros. Cumpriu-se mesmo a realização dessa adesão, através dos diversos normativos na fase anterior (a 4ª), e nos dois primeiros anos desta fase – 1997/1999.

Em Portugal, face a Educação, e a Escola especificamente há consenso quanto as questões filosóficas da inclusão, mas falta consubstanciar uma verdadeira prática. Uma prática não apenas de acesso à Escola, ela vem do passado, com os erros específicos de se confundir a integração com 'colocação', mas sim de integração/inclusão como um processo e não um estado. Uma prática assim, exige mudanças, no sentido de uma outra cultura de escola, onde esteja implicada a Educação

Especial e a Educação geral, constituindo-se como 'A Educação', necessária à uma população-alvo, onde se extinga a noção selectiva de aluno-padrão e de necessidades educativas especiais.

Pese embora o consenso em termos filosóficos/educacionais os dois subsistemas - Escola Regular, Educação Especial - funcionaram no passado recente, tendo por base missões distintas, criando dois processos distintos face a dois alunos-tipo: o normal/padrão e o 'anormal/deficiente ou com NEEs. Esta definição distinta de missões pode ser vista na própria LBSE.

Para a Educação Geral, a missão principal é a *“preparação dos jovens para se tornarem cidadãos activos na sociedade de amanhã”*, enquanto que para a Educação Especial, a missão é *“o desenvolvimento harmonioso dos jovens tendo em conta as suas dificuldades específicas”*. Então o que ocorreu (e ocorre) é que enquanto que a Educação Especial (EE) procura, e sempre procurou, a promoção da Educação diferenciada, individualizada (apesar de olhar para os défices), segundo cada um, ou seja, no âmbito de uma gestão curricular, procurando fazer o necessário pelo aluno, a Educação Geral (EG) ou regular oferece ‘algo’, a preparação, mas cabe ao aluno contribuir com a sua cota parte, ou seja, é exigido ao aluno que se adapte - ele, e não a Escola - (SNR, 1982, pp: 13).

A EE e a EG têm se mantido em estado de retro-alimentação: a primeira individualiza, mas não consegue a integração total; a segunda tem como objectivo a integração total, mas não atende a cada qual nesse sentido. Assim a EG acaba na realidade por ser um *“...sistema segregador e contraditório com o seu objectivo último, que é a efectivação da integração total dos jovens na sociedade”* (idem, pp: 13).

A ultrapassagem é (parece ser) o momento presente. Para isso, em Portugal os processos têm ocorrido, como a nível internacional, procurando: a) desmistificar a Educação Especial; b) desromantizar o normal; c) diferenciar os processos de integração escolar nos seus vários níveis: físico, funcional, social e total (ibidem).

Nessa linha é que num primeiro momento, em Julho de 1997, a inclusão foi promulgada através da nova modalidade de apoios, com a publicação do Despacho Conjunto 105/97. Num outro momento, no ano lectivo de 1998, introduziu-se a gestão dos apoios em normativos do ‘regular’, mais exactamente, na Lei de Gestão e Autonomia. A este último nível - legislação do regular - a Lei da Flexibilização Curricular (Despacho 4848/97) - que surgia como resposta ao 'desejo de construção de mudanças efectivas', como se pode ler na introdução da Lei, permite o garantir do atendimento da população diversificada das escolas. Num terceiro momento, também no ano lectivo de 1998, começou a criar-se formas diferenciadas de resposta. Assim é que no Despacho conjunto 7520/98 se pode ler, na sua introdução: *“Construir uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e a justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, implica necessariamente que o sistema educativo consagre os mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade”*.

As bases da mudança estão nas fases anteriores, com especial ênfase na imediatamente anterior. Ali as pressões internacionais e nacionais ganharam peso e retornaram, assumindo formas de consolidação da promessa não cumprida da integração, à semelhança do que aconteceu com a modernidade. Criaram-se novas formas de agir, reforçados em velhos conceitos como solidariedade, democracia e parceria, na sociedade e na Escola, resultando daí o conceito de inclusão.

Esta fase, além das referências a valores, nacional e internacionalmente aceites, começa a ter um pólo dinamizador e como tal reconhecido nacional e internacionalmente, e que é específico da Escola,: o currículo. É aceite, que o currículo é a 'pedra de toque', como a mudança de paradigma, no sentido da implicação total do professor e da escola.

Mudar a Escola é a necessidade presente, sendo referido por Bénard da Costa que "*O que, os serviços educativos têm na frente é a necessidade de reestruturar toda a escola, capacitando-a para os desafios que enfrenta a referida fase*" (Bénard da Costa, 1996, pp: 154). As questões da mudança, das reformas, e neste caso concreto, reformar as escolas para consubstanciar uma orientação inclusiva, não é um processo linear. Será necessário, que esses serviços construam nas escolas - incluindo aqui, professores de apoio, do regular, os directores, a comunidade, etc.- a necessidade dessa mudança, e que passa, pelas questões que tenho vindo a expor.

A mudança de orientação não foi fácil nos países que já a praticam. Em Portugal, considerando, como é reconhecido pelo próprio sistema (CNE), o atraso face aos demais países, afigura-se, ao próprio sistema (CNE), maiores dificuldades de tal implementação.

A mudança de orientação exige considerações sócio-político-filósofico-educacionais, não sendo fácil a desconstrução das cristalizações criadas pelos dois subsistemas. Face à realidade portuguesa, Miranda Correia (1997) revela as mesmas preocupações que autores estrangeiros (Forest, 1987; Boatwright, 93, Alper *et* Ryndak, 92, *in* Correia, 1997). Essas preocupações apresentam dois níveis: 1) de maneira geral, face a inclusão das crianças com NEEs; 2) de maneira específica, em relação a inclusão nas classes regulares, das crianças com NEEs severas. A preocupação é a de que, a inclusão para abranger o atendimento do aluno com NEEs, mesmo aquele com graves problemas exige serviços adequados e os apoios suplementares. Esta ideia contraria, em parte a ideia de Ainscow, Porter e outros, que centram-se mais nos professores do regular. Não contraria porém, a ideia da mudança da Escola e a questão da participação.

Para Correia as questões dos serviços adequados e dos apoios suplementares a realizar nas classes regulares deixam em aberto vários aspectos que vão desde as atitudes, ao currículo, e que ele agrupa em sete perguntas, que sumariamente apresento como tópicos: a) organização, gestão e desenvolvimento curricular (como Ainscow, Niza e outros); b) formação dos docentes do regular e do especial nos diferentes níveis e formas: inicial, especializada e contínua; c) *ratio* professor/aluno; d) recursos humanos além dos docentes – psicólogos, terapeutas, etc.; e) recursos materiais dentro da sala de aula; f) os pais e as formas de envolvimento (directo e indirecto); g) legislação.

Face a estas questões ele responde directamente que a inclusão - ele refere inserção - de um aluno com graves NEEs poderá ser realizada desde *"que isso seja possível"*. O entendimento de Correia é o de que se tal inserção significar *"a salvaguarda dos seus direitos"*, então ela deve ocorrer (*idem*, pp: 34).

A inclusão, no entender de Correia, a semelhança do que se referia para a integração, implica um continuum. Nesse continuum a resposta dada ao aluno precisa ser a que mais lhe convém, podendo isso significar, a sua inclusão na escola, mas não na classe regular. A manutenção do aluno na classe, mesmo tendo o aluno os apoios, não é sinónimo de sucesso escolar (académico e social). Esta ideia é também a defendida por Bairrão e de outros autores nacionais e estrangeiros.

A ideia do continuum implica, ser a resposta mais adequada, e *"não corresponde, necessariamente, a uma tomada de posição contra a inclusão"*. A questão, para Correia, passa pelo previsto no Enquadramento da Acção da Declaração de Salamanca (1994), que refere a colocação em escolas especiais (ou em secções especiais dentro de uma escola) como medida excepcional, desde que a escola regular, as aulas regulares não satisfaçam as necessidades do aluno, ou ainda, desde que seja essa a medida, que significa bem-estar do aluno com NEEs ou das demais crianças (*idem*, pp: 38).

Nesse sentido, e tendo por base a ideia de um conceito flexível de inclusão, é que Correia considera que deve haver *"... opções e ... serviços adequados para as crianças com NEE severas, sempre que possível, na classe regular, mas não excluimos a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular."* (*idem*, pp: 38)

Podemos então ler às páginas 38, o que ele refere: *"Somos assim, da opinião que a inclusão deve, também ela, admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE deverá ser determinada pelo Plano Educativo Individualizado"*. A individualização está explicitada na Declaração de Salamanca, podendo-se ler que *"... instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais (p. III)"*. (*ibidem*, pp: 33). No entanto, esta ideia de Plano/Programa individual não é aceite por Ainscow, por implicar a centragem na criança.

A sua proposta é a de um modelo de inclusão progressiva, com três níveis de inclusão: 1) inclusão total – onde ele situa a maioria dos alunos com NEEs (ligeiras e moderadas), implicando o desenvolvimento de actividades académicas e sociais; 2) inclusão moderada – para os alunos com NEEs moderadas e severas, sujeitos a actividades sociais e algumas actividades académicas; 3) inclusão limitada – para alunos com NEEs severas, apenas sujeitos a actividades sociais. A implementação destes três níveis depende de vários factores que se mantendo no sistema, o fazem apontar este continuum. Este continuum nos remete para o continuum da integração, fazendo-nos mais uma vez pensar nas questões da promessa não cumprida. Os factores existentes no sistema e que o levam a realizar um continuum são: a) o tipo de relacionamento existente entre o professor do regular e do especial; b) a existência ou não de recursos humanos e materiais; c) a definição da

participação dos pais; d) a existência ou não de apoios de outros serviços; d) formação dos professores e dos demais agentes educativos.

Na consideração destes factores ele aponta questões genéricas e específicas a serem tidas em conta. De maneira genérica há: a) a questão das atitudes por parte dos professores que não aceitam a inclusão das crianças com graves NEEs; b) os professores não têm formação para tal; c) e a falta de um sistema de intervenção precoce. De maneira específica pode-se considerar que o não controle desses factores (logo a sua manutenção) e a não gradação do continuum, com inclusão indiferenciada das crianças pode levar a situações de risco do tipo: a) frustração (não evitada) face às exigências que a classe regular põe aos professores; b) interferência negativa no sucesso escolar dos outros alunos, porque retira mais tempo ao professor do regular; c) o não maximizar o verdadeiro potencial destes alunos, devido a falta de serviços; d) o risco de ausência de avaliações eficazes que permitam a elaboração de programas educativos (Kauffman, 1989; Shapiro, 1988; Lovecks *et al*, 1990, *in ibidem*).

A inclusão torna-se então um conceito flexível de maneira a permita englobar e rentabilizar todas as respostas necessárias ao aluno, de forma a responder as suas necessidades do dia-a-dia, implicando assim, independência pessoal, lazer, ajustamento social, emprego, etc. Desse modo, a inclusão passa pelo envolvimento comunitário, onde se deverá procurar aquelas respostas. A inclusão implica a ideia de que a Escola deve tornar-se um *"centro de actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias"* (*ibidem*, pp: 34).

A ideia fundamental é aquela de que a criança é mais do que os saberes académicos. É *"um todo"*, que abrange outros saberes. Trata-se de ver a *"criança-todo"*, e não apenas a *"criança-aluno"*. Trata-se de desenvolver respostas que consignent o desenvolvimento a três níveis: a) académico – mas nunca comparado como o desempenho do 'aluno-padrão'; b) socio-emocional; c) pessoal. A centragem que ele propõe que se realize, é a centragem na criança, no aluno com base nas suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (*ibidem*, pp: 34).

A ideia é a do desenvolvimento da centragem que Ainscow contesta, mas que em Portugal foi 'mal implementada'. Também esta ideia de centragem na criança está explicitada na Declaração de Salamanca, podendo-se ler: *"As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças....Isto deu origem ao conceito de Escola Inclusiva. O desafio com que se confronta a Escola Inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança..."* (Declaração de Salamanca, ponto 3, pp: 17/18).

Uma Escola Inclusiva, implica no entender do autor um 'modelo inclusivo', onde o aluno com NEEs deve ser visto como um 'todo', como 'centro', por parte da 'Escola, da Família, e da Comunidade', e onde, cabe ao 'Estado criar esse sistema inclusivo eficaz'. Nessa linha de orientação o autor agrupa quatro níveis de responsabilidades face a implementação de um 'sistema inclusivo': estatais (legislação, financiamento, autonomia, formação, sensibilização); da escola (planificação,

sensibilização, flexibilidade curricular, formação); da família (formação, participação, apoio); e da comunidade (os mesmo eixos da família).

Correia afirma que uma “... *integração/inclusão com sucesso* ...” só acontecerá quando houver: 1) clima de bom entendimento e de cooperação aos três níveis: escola, família e comunidade, onde as responsabilidades sejam desenvolvidas; 2) formação adequada do professor do regular, do especial e dos demais profissionais, promotora do bom atendimento das necessidades dos alunos e promotora do “*estabelecimento de um bom relacionamento, profissional, ético e moral entre o professor do regular e o da educação especial*”; 3) serviços de apoio eficazes (desde serviços de apoio, saúde, psicologia, etc.); 4) práticas organizativas da escola face a lei (ex: n.º de alunos por turma como prevê o 319); 5) pacote legislativo que faça frente a todos os aspectos da inclusão, realizado no cumprimento das responsabilidades do Estado; 6) financiamento, no âmbito das responsabilidades do Estado que permeiem as reformas pertinentes para a verdadeira Escola Inclusiva (*ibidem*, pp: 40, 169).

No seu entender se isto não for realizado, se não houver um conjunto de serviços de apoio nesta linha, estaremos a cometer, como no passado, “... *o mesmo erro, se é que já não o estamos a cometer e a chamar-lhe 'inclusão'*”. Nesse sentido ele cita o editor da *Exceptional Parent* (93): “*A inclusão, tal qual é discutida por vários autores, não é uma realidade em muitas comunidades. .... uma verdadeira inclusão deve considerar um conjunto de serviços de apoio ... para todos aqueles envolvidos na sua educação. Quando a criança ... é meramente colocada na classe regular sem serviços de apoio ... e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda ... sem apoio de especialistas ou terapeutas, isto não é inclusão. Nem educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável. ... Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes 'despejos' chamando-lhes inclusão (p 24)*” (*idem*, pp: 169).

A realização da Escola Inclusiva, e melhor dizendo, a construção da orientação inclusiva nas escolas é atravessada pela miríade de problemas que referi. No entanto, parece que já não se contesta a inclusão das crianças com NEEs, (para não falar no circuito metafórico de Ainscow) nas escolas. Pelo menos, as reacções deixam ver uma distinção entre o 'hoje' da inclusão e o 'ontem' da integração'. Porém, de facto, o que Correia salienta está presente nas escolas portuguesas. A sua desocultação é o que tentarei fazer na parte empírica deste trabalho, e que se encontra na segunda parte do mesmo. Além da desocultação tentarei compreender outras razões teóricas que são subjacentes ao processos colaborativos entre os professores, para bem compreender as reais razões existentes nos discursos das professoras a quem, dei a palavra. Que as suas vozes sejam 'ouvidas' e entendidas, enquanto verdadeiros actores em acção, e enquanto autores, usando a sua autonomia face à implementação da inclusão nos seus contextos de acção social.



## **SEGUNDA PARTE**

### **A DESOCULTAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO**

## IX CAPÍTULO

### BASES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO EMPÍRICO

#### 1. Complexidade e relativização

A procura de bases teóricas para a construção do objecto empírico do meu trabalho levou-me ao desenvolvimento da compreensão da complexificação e da relativização radical da noção de organização apresentada por Friedberg (191993;1995).

Friedberg refere que a teoria das organizações, considerada numa perspectiva analista mais vasta, coloca a tónica nos aspectos complexos, dando-lhes um corpus relativo. Uma tal perspectiva possibilita o entendimento de que, o que interessa, não é o objecto social simples. O que interessa é o processo de construção de uma ordem local, como modalidade particular, central e omnipresente da construção da acção colectiva dos homens.

Trata-se de evidenciar os mecanismos e processos pelos quais é instaurado e assegurado no dia-a-dia o mínimo de coordenação e de ajustamento entre os comportamentos dos indivíduos. Este mínimo de coordenação e de ajustamento torna-se o garante da possibilidade de acontecer a acção colectiva.

A evidência desses mecanismos e processos exige que se desmonte e demonstre de que forma esse mínimo acontece. Essa evidência possibilita ver quão complexo é o objecto social, falsamente considerado simples.

#### 2. O modelo clássico de organização

Para bem entender a complexidade da organização nesta perspectiva torna-se necessário apôr as premissas do modelo clássico de organização que Friedberg referencia (1993;1995).

As premissas apontadas são o carácter instrumental, a unidade e coesão e a delimitação clara e unívoca da organização. O carácter instrumental da organização enfatiza a relação dos membros com vista a fins exógenos, predeterminados e fixos; esse carácter instrumental torna a organização simples correia de transmissão que actua de forma transparente, passiva e obediente. A unidade e coesão enfatiza a organização como um todo homogéneo e coerente que impõe a sua racionalidade, aos seus membros; isto é: aos membros da organização é imposto o respeito pelas regras, pelos papéis a desempenhar, pelas relações previstas na estrutura formal; não há lugar para conflitos dado que todos os membros se orientam pelas mesmas preocupações e valores. A delimitação clara e unívoca denota uma organização com fronteiras formais que separam o funcionamento interno, dos acontecimentos exteriores. Tal delimitação torna estes acontecimentos exteriores sem qualquer

repercussão no interior da organização, a não ser que, sejam mediatizados e retomados pelo topo da organização.

Apontadas as premissas da organização clássica, Friedberg refere que se torna claro a desconstrução ou questionamento a três planos: a nível da racionalidade, do carácter anárquico e das fronteiras.

O questionamento da racionalidade dos comportamentos dos indivíduos e do conjunto que eles formam denunciam a limitação da acção humana. A acção humana em todos os planos só é racional de forma limitada; daí deriva que as organizações, como os indivíduos, não possam pretender uma racionalidade absoluta.

O carácter potencialmente anárquico das organizações é uma constante devido as tendências centrífugas dos comportamentos dos indivíduos ou dos grupos que as compõem; dessas tendências resultam consequências conflituais que questionam a coerência e coesão.

As fronteiras ou limites das organizações não são estáveis nem estanques; são flutuantes, porosas e elásticas devido aos processos de trocas reais realizados pelos seus membros; essas trocas asseguram o funcionamento normal da organização.

A organização depende directamente da acção humana, onde entra em jogo a racionalidade, a afectividade e o cálculo. Os conceitos de racionalidade, afectividade e cálculo constituem o quadro de referência que levantam o problema da acção humana. É possível, dessa forma, explicar e analisar os comportamentos dos indivíduos e dos grupos das organizações. São conceitos que evoluíram separadamente mas que se tornaram complementares para este entendimento.

O conceito de acção humana teve as suas raízes nos trabalhos do movimento das relações humanas. A explicação consigna o alargamento progressivo das concepções e motivações que restituem ao indivíduo um mínimo de autonomia quanto as suas necessidades; o indivíduo é visto como um agente complexo e relativamente imprevisível (Bennis, 66, *in* Friedberg, 191993; 1995).

O conceito da noção clássica de racionalidade passou a ser relativizado ao ser tomado em consideração os efeitos da afectividade e do cálculo que os indivíduos realizam. Esta relativização decorreu graças aos trabalhos de Simon no percurso decorrente de 119955 a 119957, e aos trabalhos de March e Simon no ano de 119958 (Friedberg, 191993; 1995). Desta forma ultrapassava-se as questões da psicologização da racionalidade da teoria clássica das organizações. Para a teoria clássica o comportamento humano não constituía problema. Os comportamentos negativos a corrigir não eram resultado da racionalidade do comportamento do indivíduo no trabalho, decorriam, sim, de estruturas de trabalho mal pensadas e não realizadas. A existência dos comportamentos negativos dos indivíduos surgiam devido a aplicação defeituosa dos preceitos de uma ciência da organização que era mister construir. A questão de fundo era então: o factor humano podia ser desproblematizado a partir do momento em que existisse uma boa organização.

A partir do postulado do *homo economicus*, a ciência da organização passa a dispôr da teoria das motivações. Através desta teoria, os comportamentos humanos tornavam-se perfeitamente

previsíveis. Cada agente da organização era, a cada instante, racional. Isto é, agia de forma estereotipada às mudanças das condições físicas do seu meio ambiente. Essa acção era realizada através da procura da maximização dos seus ganhos ou cálculos.

Os estudos realizados no âmbito da perspectiva tayloriana do *homo economicus* trouxeram à luz o que era inexplicável na óptica clássica. O indivíduo é então entendido, não apenas como movido pelo apetite inexorável do ganho, mas também é motivado pela sua afectividade e pelas suas necessidades psicológicas que são mais ou menos conscientes. Crozier refere que "*Ele não é só uma mão, é também coração*" (1964, in Friedberg, 191993;1995).

Com estes estudos nasceu o movimento das relações humanas, desenvolvendo-se estudos no âmbito da antropologia e da etnometodologia que se constituíram como os grandes momentos da sociologia industrial, da psicossociologia do trabalho e da sociologia da burocracia, quer nos Estados Unidos, quer na Europa.

Esses estudos demarcaram um novo entendimento da vida concreta das organizações. Revelaram que as práticas de comando, a eficácia das relações hierárquicas, a realidade das interacções informais se constituíam e se escondiam atrás de relações formais.

A ideia geral resultante desses estudos foi a de que havendo melhores relações humanas haveria organizações mais capazes. No entanto os contributos do movimento foram ilusórios. O movimento das relações humanas não integrou os contributos de ordem afectiva dos membros da organização. O elo entre as estruturas formais da organização do trabalho e as estruturas informais dos sentimentos e relações não foi problematizado nem elucidado.

As relações humanas, vistas na perspectiva do movimento, desenvolviam-se num vazio social, num campo onde a lógica dos sentimentos não tinha lugar. Manteve-se a visão tayloriana de que um indivíduo exercia o seu trabalho de forma passiva respondendo de maneira estereotipada aos estímulos. Os estímulos afectivos foram apenas acrescentados aos económicos.

A introdução da afectividade no raciocínio é contrabalançada e dominada pela natureza humana que é entendida como possuidora de propriedades e necessidades inventariadas, previsíveis e influenciáveis. Tudo se passava no âmbito da necessidade social, onde a necessidade era pertencer e ser reconhecido. Não havia reconhecimento da vastidão das motivações humanas.

Foi o movimento das relações humanas que substituiu a visão do *homo economicus* pelo homem social. Manteve porém o raciocínio de natureza dedutiva: o comportamento do homem tem traços substituíveis e através deles pode-se deduzir os seus comportamentos. Mantinha-se assim realizada a psicologização do estudo das organizações. A pirâmide de Maslow imputa aos membros das organizações necessidades psicológicas que eles procuram realizar pela participação na organização. As necessidades são então hierarquizadas e explicadas à luz das etapas de desenvolvimento individual e social. Quando as necessidades estão relativamente estáveis e uniformes impõem constrangimentos autónomos ao funcionamento das organizações. Esses

constrangimentos são tidos em conta ao mesmo nível dos constrangimentos técnicos e económicos quando se pretende que as organizações sejam de sucesso.

A performance satisfatória de uma organização depende da congruência entre as estruturas, os modos de funcionamento da organização e o estado de desenvolvimento das necessidades psicológicas dos indivíduos. A noção de congruência constitui-se como quadro teórico onde se pretende que melhores relações conduzam a melhores organizações. Trata-se de um quadro teórico que é colocado ao serviço das organizações de forma prescritiva.

A evolução das necessidades psicológicas do homem levou à substituição do homem social (perfil caro ao movimento das relações humanas) a um novo perfil - o perfil psicológico. Pelo perfil psicológico o homem procura realizar-se, actualizar-se. Para tal realização tornava-se necessário criar estruturas congruentes com a realização e actualização. Essas estruturas ou espaços eram enquadradas como desburocratizantes, para devolver ao homem os seus espaços de autonomia. Dessa forma o homem tinha oportunidade de se empenhar e de se realizar, aumentando as recompensas intrínsecas das tarefas (Herzberg, 66, *in* Friedberg, 191993;1995).

As necessidades psicológicas dos indivíduos mostram-se diferenciadas e a estrutura formal torna-se parte integrante da reflexão a realizar. A estrutura formal é então objecto de todos os esforços de mudança. Mais do que mudar as pessoas tornava-se contingente mudar as estruturas induzindo à uma abordagem situacional dos comportamentos (Fiedler, 67, *in* Friedberg, 191993;1995). A mudança das estruturas, a mudança do situacional tornou-se a base do movimento de fundo - o das relações humanas - que promoveu: a multiplicação da melhoria das condições de trabalho; a humanização do trabalho e a reestruturação do mesmo.

Este movimento teve o seu apogeu nos meados dos anos setenta, em França, sendo referido por Friedberg, que verificaram-se os mesmos efeitos de moda e entusiasmo nos anos oitenta através do que se passou a chamar Círculos de Qualidade.

O movimento das relações humanas teve porém um efeito limitado. As suas prescrições baseavam-se numa reflexão reestruturadora do taylorismo. O raciocínio implícito nas prescrições implicava uma visão ou entendimento abstracto, isolado, da pessoa humana. As prescrições não tinham em conta o contexto, esquecendo-se que aquele era o plano de acção de actualização da pessoa.

Desta forma os teóricos da corrente do movimento das relações humanas incluíam as estruturas formais no campo de análise, insistindo nas mudanças estruturais para que a mudança acontecesse. Esqueciam porém de conceptualizar a complexidade e reciprocidade entre os elementos formais e informais da organização. Realizavam uma dicotomia entre os elementos formais e informais como se, se tratassem de variáveis independentes. A pessoa humana em acção na organização é reduzida aos imperativos técnicos e económicos da eficácia. De forma abusiva, como refere Friedberg, o funcionamento das organizações é reduzido a uma das duas lógicas: a) a da

eficácia organizacional; b) a das aspirações/necessidades dos indivíduos. O movimento das relações humanas adapta o indivíduo à organização.

Friedberg realça que esta forma de análise/interpretação do movimento de relações humanas, ou o inverso, a forma do estilo disfuncionalista de intervenção (Enriquez, 1972) - adaptação da organização aos desejos dos indivíduos - são visões normativas que procuram reconstruir a organização ideal de maneira dedutiva. Trata-se de explicar o funcionamento das organizações e das modalidades de mudança numa abordagem puramente psicológica.

Esta abordagem de carácter redutor, estático e de raciocínio normativo foi contestada por vários autores. Argyris (1964) explica os comportamentos alienados de apatia do homem teórico não realizado, falando de necessidades reprimidas ou espezinhadas. Vroom (1964), Schein (1965) e Bennis (1966) introduziram a noção de 'homem complexo', flexibilizando os esquemas de interpretação, permitindo a aceitação da multiplicidade de motivações inerentes às situações reais. Com estes últimos autores foi restituído ao homem a sua autonomia, logo a sua imprevisibilidade.

### 3. Da racionalidade objectiva à racionalidade subjectiva: a dimensão oportunista do comportamento do homem

No ponto anterior viu-se de que forma a abordagem psicológica explicou o comportamento humano no seio das organizações como tendo carácter funcional e instrumental. Tal decorreu da conceptualização realizada que não tomou em consideração os laços entre os indivíduos e as estruturas nas quais esses indivíduos agem.

Com as contribuições dos estudos empíricos relativos à tomada de decisão 'nas' e 'pelas' organizações, tornou-se possível visualizar um novo funcionamento das organizações. Mais do que visualizar, a reflexão empírica realizada sobre os mecanismos cognitivos e sociais das escolhas humanas, permitiu o desenvolvimento de um novo modelo mais modesto, mas mais realista. Coube a Herbert Simon (1957; citado por Friedberg, 1993;1995) o desenvolvimento do conceito de racionalidade limitada. Segundo Simon a conduta humana acontece nas organizações como sendo desejada de maneira racional.

Esse conceito implica o entendimento de que a teoria das organizações só tem utilidade e justificação se admitir que a racionalidade humana está sujeita a limites. Estes limites existem em função do meio ambiente organizacional onde se encontram aqueles que têm que tomar decisões. Aquele que decide, quem quer que seja, tem por função prioritária explorar esses limites.

Explicando o seu conceito e justificando-o, Simon contesta o modelo da racionalidade onisciente ou objectiva que explica a forma como o decisor selecciona a melhor solução em função das suas preferências. Tal modelo assenta em três premissas a seguir apontadas. Uma dessas premissas é a de que o decisor dispunha de todas as informações que precisava, bem como, de uma capacidade ilimitada para as tratar. Era como se o decisor estivesse num universo de transparência e

fosse dotado de onipotência cognitiva. A segunda premissa implica que o decisor teria uma ideia clara das suas preferências que eram estáveis, coerentes e hierarquizadas. A terceira premissa implica que o decisor tinha competência para accionar um raciocínio sinóptico, realizado através de um exame comparativo, exaustivo e simultâneo de todas as soluções possíveis, bem como das suas consequências.

Não aceitando este modelo e explorando as questões da racionalidade limitada, Simon (1955; 1956; March & Simon, 1958) refere que toda a escolha se faz sob coacção. O comportamento humano acontece de forma contingente, oportunista face aos constrangimentos e as oportunidades existentes no contexto. O comportamento é potencialmente instável e variável (Williamson, 1975; Crozier & Friedberg 1977). O conceito implica que os indivíduos não são simples reflexos da sua socialização. São antes, o resultado da interacção dessa socialização com as características, constrangimentos e oportunidades do contexto de acção.

A racionalidade limitada liberta o homem da concepção sobressocializada do homem (Wrong, 1967 in Friedberg, 1993;1995). Esta última explica o comportamento presente com base no passado e nas experiências dos indivíduos. A socialização é a forma marcante que leva os indivíduos a agir.

Contrário a concepção de Wrong, Simon considera que a racionalidade limita permite ao indivíduo a recuperação do mínimo de distância e autonomia em relação as experiências passadas, a tudo o que elas inculcaram: normas, valores e atitudes.

Para Simon, a racionalidade humana é limitada a dois grandes constrangimentos: 1) a informação é sempre incompleta, o conhecimento é fragmentário face as consequências das diferentes possibilidades de acção e dos seus valores no futuro; 2) nenhum decisor é capaz de otimizar as suas soluções dado que a complexidade dos processos mentais ultrapassa a capacidade de tratamento das informações e do raciocínio humano. No referente ao primeiro constrangimento, a fragmentação, a incompletitude decorre de toda uma espécie de razões como seja falta: de tempo, de recursos, de imaginação e de atenção. O que o decisor analisa é apenas um pequeno número de soluções possíveis ou imagináveis. Quanto ao segundo constrangimento, o que ocorre é o desenvolvimento de um raciocínio sequencial (e não um raciocínio sinóptico). O decisor parte de uma ideia mais ou menos precisa daquilo que ele considera ser aceitável de ser analisado. O decisor examina cada opção aberta (que se lhe apresenta) e escolhe aquela que corresponde a essa ideia. A sua escolha recai sobre o que ele considera ser a melhor das soluções examinadas. Para o decisor a escolha é uma boa solução ou pelo menos uma solução razoável.

Simon (1976; in Friedberg, 1993;1995) salienta que a racionalidade limitada é uma racionalidade procedimental. Tal deve-se ao facto de ser realizada segundo um procedimento racional de escolha realizado face aos constrangimentos e oportunidades. Nesse sentido trata-se de uma escolha subjectiva do decisor (Simon, 1982; idem). O decisor não maximiza, nem otimiza a escolha; apenas contenta-se com uma solução satisfatória.

Outra característica da racionalidade limitada é que ela é tributária do presente e do passado do decisor. Essa racionalidade decorre do produto conjunto do que Boudon chamou de efeito de posição e ainda do efeito de disposição. O efeito de posição, ou seja, a posição que o decisor ocupa nas estruturas do contexto de acção condiciona, ou, dá-lhe acesso a diferentes informações. O efeito de posição realça o contexto da tomada de decisão. Isto é são tidas em conta as condições organizacionais e sociais. O efeito de disposição é aquele que faz o decisor variar a sua decisão de acordo com as suas disposições mentais, cognitivas, afectivas. Esse efeito não é resultado simplesmente do momento, mais do que isso, ele resulta de toda a socialização a qual o decisor foi sujeito (1986, in Friedberg, 1993;1995).

A noção de racionalidade limitada implica a relativização radical da ideia de racionalidade. Por um lado o contexto da tomada de decisão considera as condições organizacionais e sociais. Dessa forma a percepção, a racionalidade, é construída, condicionada, tendo por base as estruturas do espaço de acção. Nesse espaço de acção estão as diferentes características: materiais, técnicas, regras, procedimentos, equilíbrios de poder e as alianças que orientam a sua decisão. A percepção dos problemas dos actores, a emergência das soluções possíveis levam a estabilização que ocorre face a decisão tomada da forma acima referenciada.

Implica ainda, uma outra direcção. Nesta, a decisão tomada é explicada face as preferências dos decisores. São essas preferências que dão génese aos critérios de satisfação (Friedberg salienta ser o mesmo que racionalidade) dos decisores. Esses critérios tanto são conscientes como inconscientes e orientam as escolhas realizadas. Nesta linha de decisão de acordo com preferências estáveis e exógenas está o que foi convencionando chamar-se de 'Teoria da Escolha Racional'. Nesta linha Friedberg destaca os trabalhos de Festinger (1957) sobre dissonância cognitiva.

A dissonância ocorre entre várias cognições, sendo nesse sentido entendidas como todo o conhecimento, opinião ou crenças que os indivíduos tenham sobre o contexto, sobre si mesmo e sobre o seu comportamento.

A dissonância origina um estado de desconforto psicológico levando o indivíduo a agir para libertar-se desse estado. Face à uma dissonância o indivíduo pode mudar os seus valores, as situações e os comportamentos. Não há uma superioridade de qualquer destes componentes. Isto é: nem os valores comandam os comportamentos, nem tão pouco os comportamentos comandam os valores. O que estiver em causa, valores, comportamentos, situação, forma um sistema sem qualquer lógica causal linear. No entanto forçam a um constrangimento, sendo este o fundamental para desenvolver a dissonância que precisa ser resolvida.

Autores citados por Friedberg como Elster, Hirschman, Lindblom, March e Weick e Cohen resumem em quatro, os aspectos referentes à esta ideia do peso das preferências sobre a acção ou decisão a tomar. Num primeiro ponto está a questão da multiplicidade, fluidez, ambiguidade e contradição das decisões a tomar pelo decisor face as suas preferências. Dito de outro modo as preferências do decisor num determinado momento não são unívocas, nem tão pouco precisas ou



mesmo coerentes, muito pelo contrário. Num segundo aspecto é salientado que essas preferências podem ser posteriores, criadas pela acção e pela dinâmica que lhe é inerente. Logo, não é obrigatório que as preferências sejam necessariamente anteriores à acção. Já num terceiro aspecto é realçado que as preferências não são estáveis e independentes das condições de escolha. O inverso é verdadeiro: as preferências são adaptativas e sujeitas à modificações endógenas, significando isto que são produzidas pela própria situação de escolha. Finalmente o quarto aspecto: as preferências estão sujeitas à manipulações voluntárias ou involuntárias, conscientes ou inconscientes, logo não são intangíveis.

Estes quatro aspectos remetem para a afirmação de Friedberg: *"É pois necessário desapertar os laços entre o comportamento de um indivíduo e as suas preferências, as suas representações e os seus fins."* (pp: 50; 1993;1995). Na verdade as preferências e os fins dos actores não são fixos. Não são tão pouco simplesmente os objectivos que o indivíduo adopta, ou julga adoptar. É pela, e na, acção que preferências e fins se desenvolvem e modificam-se.

Aberta esta perspectiva alarga-se o entendimento da não linearidade da acção humana. Entende-se a possibilidade de uma visão menos intencional da acção, deixando espaço para a coincidência, para a descoberta, para o acaso. Entende-se também que as escolhas humanas estão sujeitas a outros mecanismos como a tradição - faz-se porque se está habituado -; como a fé ou a norma - faz-se porque tem que ser -; ou ainda como a intuição - faz-se porque se acha que deveria ser assim -.

Alargado este entendimento de modificação na, e pela acção, tem-se em conta que se reformula as decisões face às concepções normativas. Nesse sentido, Hirschman (1967; Friedberg, 1993;1995) fala nos benefícios da 'mão escondida' (hiding hand). Os indivíduos 'desconhecendo' as consequências complicadas de uma determinada decisão, realizam decisões, assumindo riscos que de outra forma não o fariam. Nesse entendimento está também a explicação da tecnologia da 'sem-razão' de March, segundo a qual, é pelas situações de decisão que podemos descobrir novas preferências e novos valores. Para March esse sentido é mais interessante do que procurar *"...a nossa salvação na mera clarificação e elucidação dos objectivos"* (1974;1978; in Friedberg, pp: 51).

Tomar decisões é um processo de aprendizagem ao qual se deve estar sensível. A tomada de decisões induz a uma dimensão de aprendizagem que é inevitavelmente uma aposta num futuro incerto, como refere Friedberg. Mas é exactamente essa dimensão que realiza a emergência do novo, a emergência da mudança. Por essa razão, Friedberg apoiando-se em March, mais exactamente na tecnologia da 'sem-razão' refere que o constrangimento é o meio de obrigar à descoberta. Passo a citar a referência a March (1974): *"...aplicar aos adultos a concepção pedagógica que desenvolvemos para a educação das crianças: a partir da ideia de que os valores de uma criança podem e devem ser enriquecidos, é preciso obrigá-la a experimentar novos valores, dando-lhe essa oportunidade, se necessário também pela coacção.....Os adultos não sabem necessariamente melhor que as crianças o que é bom para eles, o que querem, o que preferem. E dever-se-ia em simultâneo encorajá-los a*

*reconhecer esse facto, a inventar as situações e os processos (a 'tecnologia da sem razão') que lhes permitisse aliviar constrangimentos da racionalidade e explorar novos comportamentos e, com eles, novos valores" (pp: 52).*

A noção simoniana de racionalidade limitada permite que se relativize o papel das interacções e do cálculo no comportamento humano. Friedberg realça que, pensar que o comportamento humano é sempre um reflexo ou mediatização dos cálculos baseados em objectivos previamente fixados, é uma ilusão. O mais comum é remediar situações, reconsiderar finalidades, inventar, descobrir, e isto é racionalizar. Trata-se de um comportamento activo realizado sob o efeito da coacção orientada pela adaptação activa e razoável às oportunidades e aos constrangimentos percebidos nos contextos.

Friedberg salienta que a racionalidade limitada permite encetar análises das 'boas razões' dos actores. Essas análises constituem-se como uma metodologia de análise das organizações e da acção organizada levada a efeito. Ele nomeia tal metodologia como racionalismo ou utilitarismo metodológico. Na base está o facto de se partir da premissa da utilização das estratégias dos indivíduos, isto é da sua racionalidade utilitária. Essa análise denuncia, desoculta os comportamentos dos indivíduos. Tais comportamentos são sintomas que deixam ver o afastamento dessa racionalidade face à estruturação do espaço de acção, desocultando os elementos racionais e irracionais como sejam os afectos, as ideologias, as culturas. Qualquer que tenha sido a decisão tomada, ela é passível de ser explicada pela racionalidade limitada que permite ver as negociações, os arranjos, o questionamento e os compromissos realizados.

#### 4. A organização como objecto social

Para Friedberg, de maneira geral, as organizações constituem-se como quadros artificiais onde se desenvolvem fenómenos gerais. Esses fenómenos gerais dizem respeito aos processos de organização que estruturam a acção colectiva dos homens. Essa acção decorre qualquer que seja o quadro dos constrangimentos e das oportunidades. As organizações diferenciam-se constituindo-se como organizações bem constituídas ou como fenómenos mais fluidos. Elas existem, têm fronteiras e têm objectivos.

O autor refere que as organizações são objectos sociais com existência, impacto e configuração concreta que actuam de forma incontestável sobre a realidade.

Para entender a organização como objecto social há que partir da ideia da complexidade que lhe é inerente. Trata-se de uma noção complexa que exige uma leitura a três níveis. Esses níveis são enquadrados no que Friedberg chama de triplo défice: défice ao nível da racionalidade, da interdependência e da legitimidade.

O défice da racionalidade remete para a questão da racionalidade limitada. A racionalidade limitada é o produto complexo de rotinas aprendidas e interiorizadas através da socialização; da afectividade; das considerações éticas e morais, das estratégias e dos cálculos instrumentais.

Toda acção humana é demarcada pela racionalidade limitada. Está presente nos comportamentos do dia-a-dia, nos dispositivos materiais, no cumprimento ou não das regras, nos procedimentos decididos e nas estruturas por onde actuamos. Demarcando toda a acção humana, a racionalidade limitada regula e promove a articulação de objectivos colectivos.

O défice da interdependência resulta da existência nas organizações de elos frágeis. Dessa fragilidade resulta uma dificuldade na atribuição causal dos efeitos. Os elementos de um mesmo contexto de acção não estão ligados por nenhuma causalidade linear e homogênea. Os elementos em questão procuram limitar a sua dependência em relação aos outros. Essa limitação é realizada através das tentativas de desligamento das suas funções ou tarefas dos demais elementos. Dito de outro modo: procuram proteger-se, aumentando a sua autonomia e a sua capacidade de acção. Esses elos ligam os membros de uma organização mas de forma diferenciada. Os membros não estão ligados com a mesma intensidade, nem com a mesma frequência, nem tão pouco com o mesmo grau de importância. A interdependência é marcada pela heterogeneidade e pela descontinuidade ou ruptura. Os actores, pela interdependência, reconstróem as suas características. É a interdependência, que possibilita aos actores graus distintos de implicação, ainda que estejam a gerir o mesmo problema. Essa implicação assume formas distintas, podendo os actores implicarem-se de forma próxima, longínqua, directa ou indirecta.

O terceiro défice é o da legitimidade. Pelo défice da legitimidade é permitido aos membros aplicar qualquer objectivo e fim na realização da sua acção. Isto é realizado de forma limitada, mas é realizado. A ruptura é a norma; assim, não é limitativo a existência de normas, valores, justificações pré-estabelecidos. Isto é, os membros de uma organização não limitam seus comportamentos, suas interacções ao que está regulamentado ou estabelecido.

Na verdade, Friedberg refere que a integração normativa dos participantes é sempre limitada. Tal ocorre, quer nas organizações cujo registo de gestão seja paternalista, quer naquelas onde o registo é cultural (moderno). Isto acontece porque os comportamentos e as intenções dos participantes são sempre relativizados por interesses, valores e sistemas de justificação parciais e locais. As organizações são "*...montagens complexas de vários 'mundos' e repousam em princípios de legitimidade que relevam de várias 'cidades'*" (Boltansky & Thevenot, 1987, 1990; Thevenot, 1989; in Friedberg, 1993; 1995; pp: 110).

As medidas, as regras, as estruturas não são apenas legitimadas por considerações técnicas. Há um misto constituído por considerações de oportunidade política. Entenda-se essa oportunidade política, como a gestão das relações de poder e de acomodamentos dos compromissos necessários entre as lógicas da acção e os registos de justificação.

A ordem que prevalece é local. Nela repousam as regras e os mecanismos de regulação. Essa ordem resulta dos processos de interacção e de negociação. Os produtos dessa ordem são contingentes e problemáticos.

A organização é uma entidade complexa, abstracta e fluída. A organização, não é então uma entidade unificada, coerente ao serviço passivo de uma racionalidade única. A complexidade da organização assenta na construção de jogos, de laços contratuais que ocorrem no contexto de acção. Trata-se da articulação de múltiplas estratégias de comportamento ao serviço de uma multiplicidade de racionalidades e de interesses que podem ser contraditórios ou divergentes.

Os contextos de acção são afectados por esses défices que complexificam a organização. Enquanto objecto de estudo a organização perde a sua previsibilidade. Como objecto de estudo, esses défices, promovem uma organização com relativização da sua formalização. O que se torna privilegiado são os sistemas de acção concretos. Eles comportam a noção de estruturas de acção colectiva. Através dessa acção colectiva dá-se a organização dos espaços de acção. Isto é, constroem-se e perpetuam-se as ordens locais. E através dessas ordens locais os actores conseguem, provisoriamente, estabilizar as suas negociações e as suas interacções estratégicas.

Estas negociações e interacções estratégicas constituem-se como processos de interacção endógena. São processos de negociação e de poder. São processos que ligam de forma interdependente os actores de um mesmo espaço de acção.

A acção desenvolvida entre estes actores é a acção social. A acção social é mediatizada por um conjunto de jogos mais ou menos articulados e estabilizados. As regras desse jogo e os seus mecanismos de regulação estruturam os processos de interacção de troca e de negócio. Dito de outro modo: os actores regulam e geram as dependências mútuas que dão origem a cooperação. A cooperação, por seu turno, é fonte de manutenção dessa mesma dependência.

São esses jogos com as suas regras, convenções, normas e valores que produzem a ordem local. São eles que sendo construções sociais são o produto desigual dos comportamentos individuais ou colectivos.

A ordem local produzida é sempre, e ao mesmo tempo, contingente. Há sempre uma dependência dessa ordem em relação as características do contexto. Pela inerência destas características, uma tal ordem está sujeita a recomposições dos comportamentos dos actores. Essas recomposições podem acontecer devido a: 1) novas oportunidades surgidas no contexto; como seja o desaparecimento de constrangimentos; 2) a aprendizagem de novas capacidades dos actores para mobilizar novos recursos; através deles passam a poder resolver, por proposição ou imposição, novos problemas e soluções.

Desta forma, na organização, desenvolve-se um processo que possibilita a construção de uma relação de força diferente. Trata-se de uma relação que dá lugar a uma nova aposta. A aposta é o desenvolvimento da cooperação e da acção colectiva. Desse modo deslumbra-se as (inter)dependências, e por conseguinte, as regularidades dos comportamentos e das relações entre os

actores. Desoculta-se a estrutura dos jogos realizados sob a coordenação praticada. Desoculta-se a integração das estratégias divergentes (conflituais ou não) realizadas pelos vários actores envolvidos na mesma acção social.

A acção social realizada implica uma concepção política de acção colectiva. Implica poder, pois não há um campo neutro. O poder implica regulação dos comportamentos dos actores implicados. Como relações de poder entre os actores, são estabelecidas relações dinâmicas, que se constituem como relações de troca negociadas.

## 5. O poder e a troca negociada

Segundo Friedberg (1993;1995) o poder supõe a existência de uma estrutura de campo. Essa estrutura de campo constitui-se como a regulação dos comportamentos dos actores implicados. A regulação desenvolve-se no âmbito das relações negociadas.

O conceito de estrutura de campo implica a troca desequilibrada da possibilidade de acção dos actores. Há todo o desenvolvimento de comportamentos que ocorre entre um conjunto de actores individuais ou colectivos.

Friedberg salienta que a noção de poder implica três aspectos: 1) o poder é de natureza relacional e de natureza não transitiva; 2) há um elo de ligação entre poder e interdependência; 3) a natureza do poder é também bilateral ou multilateral.

No primeiro caso, Friedberg afirma que o poder não é atributo, por tal razão, não pode ser possuído. Afirma ainda que o poder não é simples exercício; o poder está impregnado nas estruturas (pré-existent) do espaço de acção dos actores. O poder exerce-se através da assimetria dos recursos existentes. Esse exercício de extracção do poder dos recursos existentes nas estruturas levam os actores a transaccionar as suas relações. O poder promove a ligação entre as pessoas concretas em torno de objectivos específicos. Friedberg afirma que tal qual o amor e a confiança, o poder assume a mesma característica, isto é, é inseparável à relação.

O segundo aspecto realça a ligação entre poder e cooperação, entre poder e troca. No dizer de Friedberg não há poder sem relação, nem relação sem troca. As trocas não têm que ser equilibradas. Este elo de poder e interdependência constitui-se como a dimensão instrumental do poder. As relações de poder não são gratuitas. Como refere Friedberg (1993;1995) às páginas 117: *"Entra-se numa relação de poder porque se deve obter cooperação de outras pessoas para realização de um projecto, seja ele qual for, um objectivo comum, um problema mais ou menos percebido pelos outros, etc"*. Para o autor poder e cooperação são a sequência natural um do outro. O autor rejeita a conceptualização que enquadrava poder e cooperação numa dinâmica contraditória, ou mesmo, como um fenómeno anormal e patológico. Para o autor o poder é uma dimensão normal da cooperação humana. O poder, a nível da acção colectiva, é uma manifestação natural, normal da cooperação humana que supõe sempre uma dependência mútua e desequilibrada dos actores.

Considerando a análise do terceiro aspecto - natureza bilateral ou multilateral do poder - Friedberg salienta que o poder é uma relação inseparável processos de troca negociada. O poder torna-se o elemento de reciprocidade desses processos. Como sinónimo de troca, o poder transporta em si o embrião da negociação. Nesse sentido, estando implícito, a negociação não precisa ser vivida de forma consciente pelos participantes. Toda relação implica troca, e toda troca implica negociação, logo implica poder. O autor entende o poder como troca negociada de possibilidades de acção (comportamentos). A acção, assim vista, torna-se o mecanismo através do qual o poder pode ser mobilizado e transformado em resultados concretos. É nesse sentido que o autor afirma que o poder: *"...pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando constrangimentos e oportunidades da situação para impôr os termos de troca favoráveis aos seus interesses"* (Friedberg, 191993; 1995; pp: 119-120). Pela troca negociada de comportamentos estrutura-se a possibilidade de que todos os participantes tenham lucros, havendo uns que realizam mais lucros do que outros.

Os participantes da acção ou parceiros processam uma construção de poder. Essa estruturação de poder a seu favor depende da pertinência das possibilidades de acção e da liberdade ou zona de autonomia.

No primeiro caso, tudo depende de como os participantes vêem as possibilidades de acção de cada um deles. Essa visão ou entendimento vai depender de como se situam face ao controle e gestão dos problemas e consequentemente das soluções encontradas. A pertinência das possibilidades de acção é objecto de toda a sorte de manipulações que os actores aprendem a realizar, pois que só muito raramente, e parcialmente, alguns participantes a têm como 'dom'. Através dessas manipulações os participantes tentam melhorar a sua posição de negociação.

Essas manipulações desenvolvem-se numa acção/reacção de *ego* e *alter*. O jogo das manipulações pode assumir duas instâncias, ora favoráveis a um, ou ao outro.

Quanto mais desenvolvida for a capacidade de *ego* para analisar e resolver a situação, tanto mais *alter* lhe fica devedor ou dependente. *Ego* torna-se importante para *alter*, dado que soluciona de forma mais ou menos permanente e de forma adaptada, os projectos que ameaçam ou impedem as realizações de *alter*. Este, sozinho, sentia-se ameaçado e impotente. Neste processo *alter* dá a *ego* contrapartidas. Essas contrapartidas (processo de trocas) dadas a *ego*, ocorrem em troca da boa vontade deste, em gerir efectivamente os problemas de *alter*. Dessa gestão resulta o controle, por parte de *ego*, das incertezas que ameaçam o bom desenvolvimento da acção de *alter*.

No entanto, noutra instância, *ego* pode situar-se não reforçando a sua posição de negociação no sentido de regulação/resolução dos problemas de *alter*. O processo de manipulação utilizado por *ego* implica que este convença *alter* da importância dos problemas em jogo. Dessa forma, aquele procura que este, compreenda que ele (*alter*) tem a solução para o problema e que apenas não a tinha percebido.

Este eixo da pertinência da possibilidade de acção que envolve manipulação depende da compreensão e da definição dos problemas por parte dos participantes. A forma como essa compreensão e definição é realizada define a pertinência das competências específicas, dos saberes práticos e a possibilidade de acção dos actores envolvidos e interessados em resolver os problemas.

A segunda fonte de poder apontada por Friedberg - liberdade ou zona de autonomia - permite aos actores determinar a previsibilidade dos seus comportamentos. A capacidade negocial de cada participante é definida em função da imprevisibilidade. Quanto mais imprevisível for o comportamento do participante mais poder ele assume para negociar. Dion (1982) citado pelo autor contesta esta posição. Para Dion os actores imprevisíveis correm o risco de serem considerados pouco fiáveis. Assim sendo, são pessoas *non gratas* na negociação.

Friedberg refere que a liberdade ou zona de autonomia dos actores define as questões da previsibilidade/imprevisibilidade negocial. Constituída como fonte de poder há a considerar que o peso torna-se distinto dependendo dos contextos em que se encontram os actores.

Os contextos demasiados constrangidos e regulados levam a que os actores façam uso da imprevisibilidade que lhes resta. Ao realizarem tal uso, os actores reforçam as suas posições de negociação da forma que lhes é possível. Trata-se do uso da imprevisibilidade parcial.

Nos contextos mais fluídos, ocorre o inverso. Nos contextos mais fluídos, onde os processos de troca são pouco estruturados, os actores tornam-se previsíveis. Essa previsibilidade torna-se a sua fonte de poder. É-lhes permitido rebelar-se, ameaçar interrupções de acordos tácitos, provocar privações de comportamento num ou noutro actor. Dessa forma vêem valorizada a sua capacidade de negociação. É como se troca e poder possibilitasse-lhes um uso de arma única como uma quase chantagem. Essa capacidade existe no centro dos processos de troca podendo ser utilizada, mesmo que só o seja raramente.

O facto dos actores usufruírem da imprevisibilidade potencial não significa que dela façam uso de forma efectiva. Os actores podem realizar renúncias temporárias no âmbito dessa imprevisibilidade. A imprevisibilidade permite, às partes envolvidas, o uso da margem de manobra, ou do mínimo de liberdade necessário em qualquer negociação.

A capacidade de negociação é função da imprevisibilidade. Esta é uma pré-condição para a discussão e para a troca negociada. Neste sentido Friedberg afirma que: "*...todos são pelo menos potencialmente imprevisíveis uns para os outros...*" (1993; 1995; pp: 125). A imprevisibilidade e a incerteza são duas dimensões do jogo que normalmente são separáveis. Quando tal acontece o jogo das manipulações estrutura-se em torno da lógica da imprevisibilidade. A imprevisibilidade torna-se agência de criação e de controle das incertezas de uns face aos outros. Quando não há separação dessas duas dimensões ocorre a previsibilidade dos actores. Esta, torna-se então, precisamente por essa razão, fonte de incerteza para aqueles que sofrem as suas consequências.

## 6. Cooperação e poder: troca económica e troca política

Este jogo da troca negociada dos comportamentos é construído e reconstruído a volta da lógica da imprevisibilidade e da incerteza. Essa lógica comporta duas dimensões que sendo contraditórias, são também complementares. Uma das lógicas é de carácter ofensivo e a outra de carácter defensivo. Estas duas dimensões implicam uma aposta com base em lógicas distintas. A dimensão ofensiva é do âmbito da lógica instrumental ou económica. A dimensão defensiva situa-se no âmbito da lógica política.

As negociações ou trocas realizadas ao nível da lógica económica assumem-se como instrumentais. Os jogadores trocam recursos (comportamentos) numa base de um para um, isto é troca por troca. Não há regras que estruturam essas trocas, o que as torna intrinsicamente instáveis. Os jogadores procuram sempre incluir nessas trocas os seus termos de regateio (troca por troca). Esses termos são adaptados e reestruturados para reequilibrar as relações dos participantes. Nessas trocas a estabilidade pode acontecer, se existirem limitações institucionais ou normativos.

As negociações ou trocas políticas ocorrem num quadro estruturado por manipulações. Os jogadores trocam recursos (comportamentos) e ao mesmo tempo manipulam a seu favor os termos ou regras dessas trocas. Estas trocas são da ordem da concorrência oligopolista. Quando não há controle, essas trocas correm o risco de situações de monopólio.

A dimensão ofensiva inserida na razão económica ou instrumental possibilita aos participantes aumentar a previsibilidade dos parceiros. Esse aumento da previsibilidade tem por objectivo reduzir a margem de manobra dos comportamentos.

A dimensão defensiva, do âmbito da razão política, visa diminuir a previsibilidade de cada (do outro) participante. Nessa diminuição há dois objectivos simultâneos: a) alargar a própria autonomia ou margem de manobra; b) a protecção sistemática face aos comportamentos do outro.

No primeiro caso, na dimensão ofensiva - lógica instrumental ou económica - *ego* aposta na obtenção dos comportamentos necessários e instrumentais de *alter* como forma de conseguir o êxito dos seus próprios projectos.

No segundo caso, na dimensão defensiva - lógica política - *ego* desenvolve comportamentos de maneira a promover a estruturação da troca. O seu objectivo é aumentar a interpermutabilidade de *alter*. Através dessa interpermutabilidade *ego* procura que *alter* descubra soluções, implicando isso, que procure parceiros alternativos, não se mantendo preso a *ego*. Nesse processo, ao mesmo tempo, *ego* restringe a margem de manobra e de escolha de *alter*. *Ego* torna-se insubstituível para a construção da interpermutabilidade de *alter*. É difícil a *alter* substituir *ego*.

A intermutabilidade de cada um dos participantes torna-se a aposta maior ou mesmo a principal na relação de poder. Trata-se da troca negociada de comportamentos. Ela é explicada tanto pelas razões instrumentais, promotora do nascimento desta relação, como pela razão política que modifica a relação.



Este processo também é designado como tradução recíproca. Esta terminologia é da autoria de Callon (1986) e é referida por Friedberg (1993; 1995). Através desse processo os participantes procuram inscrever os demais num contexto de reciprocidade e de negociação. Em tal realização, eles próprios - os que inscrevem - procuram escapar as tentativas de serem inscritos (Callon, 1986; Latour, 1988 *in* Friedberg, 1993; 1995).

Através destes processos de cooperação e poder e face as situações concretas, os actores actuam de forma directa e indirecta. De forma directa procuram construir as alianças entre si. Nessa construção ocorre a restrição da liberdade de movimentos dos participantes implicados de maneira a impedir a sua retirada. De forma indirecta podem realizar tentativas de modificar as estruturas da situação, a percepção que os demais constróem ou construíram. O objectivo também é impedir a retirada (abandono).

Os actores utilizam todos os elementos para tentar estruturar e estabilizar a situação. Mobilizam e manipulam os elementos existentes, sejam eles humanos, materiais, etc. Nessa reestruturação parcial do contexto de acção os participantes apoiam-se em objectos científicos e técnicos (Callon, 1988; Latour, 1989), em instrumentos de medida e de qualificação (designados como investimentos de forma por Thévenot, 1986) que eles próprios estruturam mas que também os constrengem (*in* Friedberg, 1993; 1995).

Essas novas introduções, esses novos constrangimentos criam novas oportunidades de acção. Desta forma objectos, dispositivos, instrumentos são a base material para que os participantes desenvolvam estratégias de troca negociada. A troca negociada torna-se num só tempo: aposta, constrangimento, princípio de realidade e alvo a atingir.

As negociações realizadas correm o risco de promoverem o monopólio dos participantes (jogadores). Friedberg chama a este monopólio, de lógica pesada. Essa lógica explica que as interacções e as trocas negociadas são resultado de uma estruturação, primeiramente, endógena existente no campo de acção. O autor refere que nunca se começa do zero; há sempre um monopólio bilateral. As posições dos jogadores são desiguais. Os actores, mesmo em situação de desigualdade face as oportunidades limitadas e face as apostas a realizar, agirão de acordo com a sua autonomia relativa tendo por base os dados iniciais. Os que se encontram, a partida, em situação mais favorável podem aproveitar-se dos recursos existentes nessa estruturação. Desse modo assumem uma posição monopolista de fornecedores de acções alternativas que os demais procuram. Os actores implicados nesse monopólio, seja ele individual ou colectivo, realizam comportamentos cruciais para levar a bom termo os resultados pretendidos. Esse monopólio raramente se mantém. Não só as perturbações exógenas, também as diferentes situações, os contextos, a estruturação inicial, as estratégias e contra-estratégias dos actores actuam sobre esse monopólio.

As perturbações exógenas são introduzidas sob diversas facetas. São elas: as inovações tecnológicas e sociais, a entrada de novos actores, as intervenções e reestruturações desenvolvidas, etc. Esse monopólio fica, assim, sujeito as perturbações exógenas, e por conseguinte caracteriza-se

por ser um monopólio precário. Mas é, precisamente essa precariedade, permitindo rupturas, que evita o risco da entropia institucional. Isto é, a estruturação se fechada sobre si, se mantido o monopólio, sem intervenções ou perturbações exteriores cairia no entorpecimento e no apagamento, pelos próprios efeitos de auto-conservação

## 7. A dimensão colusiva do poder

Ao realizarem as trocas os parceiros, os participantes, reduzem os seus parceiros, isto é, escolhem-nos. A estratégia implícita é a de promover, de forma mais ou menos consciente, a estabilidade da relação. Desta forma as trocas assumem um carácter ou dimensão colusiva. O carácter conflitual dilui-se, torna-se controlável, ou mesmo inexistente.

O sentido desta dimensão colusiva é o da estratégia minimal: "*...a falta de melhor, ela garante-lhe pelo menos a manutenção dos benefícios que dela retira*" (Friedberg, 1993, 1995; pp: 133).

Os actores desencadeiam o mecanismo do jogo realizando a estruturação social do campo. Serão as regras do jogo que darão estabilidade a essa estrutura. Através das diferentes estratégias ganhadoras os 'jogadores' podem escolher se querem ou não aproveitar-se dessa participação.

As estratégias ganhadoras têm exigências mínimas. Cada 'jogador' precisa cumprir esse mínimo para ser aceite pelos demais. Dessa forma mantêm-se em jogo e dão continuidade as suas transações.

A liberdade de acção e a margem de arbítrio de cada 'jogador' ou parceiro é reduzida. Essa redução conduz a uma mútua redução da exploração. O jogo realiza-se num equilíbrio não igualitário. Esse desequilíbrio é aceite como compromisso temporário e contingente. O objectivo deste compromisso é reorganizar a estrutura de poder inicial para que a cooperação ocorra.

O jogo constitui-se como figura central do processo da cooperação humana. Como figura central o jogo realiza a estruturação social do campo de acção. Os contextos de acção são fortemente marcados pela interdependência dos actores. Estes, têm que considerar as repercussões dos seus comportamentos sobre o comportamentos dos demais actores. Os actores em situação de interacção estratégica, uns face aos outros, procuram organizar, gerir essa interdependência de forma mais ou menos explícita.

O jogo acentua o carácter colectivo e fornece o substracto relacional para a construção da cooperação. O jogo realiza a conciliação dos paradoxos: liberdade, constrangimento, autonomia, conflito, concorrência e cooperação. Cada jogador é livre. No entanto para levar a bom termo os efeitos dos seus interesses, os jogadores têm que aceitar os constrangimentos impostos. É como se houvesse um compasso de espera: a qualquer momento, o jogador espera modificar esses constrangimentos. É a orientação construída pelos actores, através da natureza e regras do jogo que cada um joga, perseguindo os seus interesses que promovem os resultados do jogo. O inverso já não é

verdadeiro. Isto é: os resultados do jogo não são conseguidos face a comandos directos exercidos sobre o comportamento dos jogadores. O jogo é mais do que um repertório de papéis (Faverau, 1989 b, citado por Friedberg, 1993;1995). O jogo, ao contrário do conceito de papel, define as estratégias de comportamento possíveis. Desse modo, o jogo promove a endogenização da mudança, que é possibilitada de ocorrer no campo de acção graças as margens deixadas aos jogadores.

O conceito de jogo apresenta-se como um conceito aberto e flexível. Nesse entendimento de flexibilidade o jogo afasta-se do conceito clássico de papel social das concepções estruturo-funcionalistas. No conceito clássico de papel não são permitidos desvios. No conceito de jogo os desvios são permitidos, melhor dizendo faz parte integrante do jogo, como uma das vias de mudança. Os desvios são realizados pelo exercício de liberdade (autonomia relativa) dos actores, podendo daí derivar elevados 'custos'. O conceito de papel social presente no jogo caracteriza-se por um estado de equilíbrio (precário) entre estratégias de comportamento dos participantes. Na verdade, o jogo torna-se um código de estratégias em equilíbrio. O equilíbrio desenrola-se entre uma estratégia de comportamento maioritário e uma ou várias estratégias minoritárias. Esta coexistência pode levar ao rompimento do equilíbrio e a sua recomposição (daí a precariedade).

A estabilidade do jogo é duplamente assegurada a dois níveis. Essa estabilidade reforça o afastamento do raciocínio estruturo-funcionalista (determinista). De um lado está a socialização dos actores. Esta, fá-los interiorizar um conjunto de normas e de valores exógenos. Este conjunto é anterior às relações estabelecidas pelo jogo. Do outro lado estão as regras e as convenções endógenas. A garantia da estabilidade está sobretudo nessas regras e convenções endógenas. Estas, são precárias e provisórias. Delas resultam a troca negociada dos comportamentos dos diferentes participantes do jogo. É a situação da interacção que faz nascer as regras de comportamento e a acção colectiva. Essa situação de interacção pode não ter presente qualquer interesse ou projecto comum (Vincens, 1990 *in* Friedberg, 1993; 1995).

O jogo passa a ser uma aposta autónoma para todos os participantes envolvidos. As regras estabelecidas e a estruturação ou organização torna-se mais ou menos explícita e consciente. São as regras que asseguram o funcionamento regular entre os participantes. Isso significa que é assegurado que cada 'jogador' ou participante coopere. Nessa cooperação cada um deles não perde a capacidade de negociação e de acção.

O conjunto das regras endógenas e exógenas instituem a ordem local. Essa ordem local baseia-se num conjunto de relações de poder em equilíbrio precário. A lógica da gestão é a dos processos de troca, isto é, é de natureza política. Tal configura-se como uma ordem política através da qual os actores regulam as suas relações da acção. Trata-se da regulação das relações sociais realizados por um processo de tensão de duas lógicas de acção que precisam de ser desocultadas: a lógica egoísta do actor e a coerência finalizada do conjunto. Pela lógica egoísta os actores apresentam comportamentos com base em cálculos que realizam a fim de que os seus comportamentos ganhem sentido. Pela lógica da coerência os actores realizam articulações e ultrapassagens, precisamente

devido ao carácter integrador do mecanismo social do jogo. Friedberg salienta que na verdade não existe um jogo, existem vários jogos mais ou menos ligados entre si. A articulação entre esses jogos supõe uma regulação englobante por parte dos actores.

O processo de politização (ou de autonomização) dos processos de troca e de negociação em torno de um conjunto de 'regras do jogo' não é total. A amplitude desenvolvida depende das características dos contextos. Estes contextos limitam ou favorecem a dinâmica desenvolvida. Na dinâmica inicial o contexto é tido em conta, tal qual ele existe. Nele, os actores constróem a sua acção, a sua cooperação, as suas alianças. A dinâmica que é construída a partir dessa acção pode modificar o contexto. Isto é: as próprias acções dos participantes podem modificar o contexto levando a uma nova dinâmica. Surgindo uma nova dinâmica surgem novas estruturas que podem substituir as existentes ou justaporem-se. Este processo de interestruturação acontece normalmente em qualquer situação social. Os 'produtos' que daí resultam podem estabelecer uma inovação. Esses produtos dependem intimamente das redes de actores que favoreçam ou impeçam não as trocas negociadas. Esse favorecimento ou impedimento realiza a emergência do produto modificado (favorecido) ou não. A dinâmica e extensão da autonomização ou politização dos processos de troca e de negociação depende de alguns factores. Friedberg agrupa os factores em quatro.

A existência de um mínimo de recursos para toda a gente, é um desses factores. Para Friedberg a não existência desse mínimo é condicionante e constitui-se como "*...ausência de uma penúria grave de recursos de recursos vitais...*" (1993; 1995; pp: 136). A penúria dos recursos disciplina a dinâmica do poder das relações e nunca a faz desaparecer. Por essa razão, muitas vezes, quando a sobrevivência colectiva está em jogo, os actores aceitam condições de cooperação e de troca que de outra forma não aceitariam.

Outro dos factores é a existência e carácter constrangente de barreiras de todas as espécies. De entre essas barreiras, o autor destaca: as técnicas, as do âmbito das competências dos participantes, as económicas e as jurídicas. A existência dessas barreiras fecha o campo de acção dos participantes, determinando o grau de intermutabilidade real entre eles. A manutenção ou ultrapassagem das barreiras é factor chave. Se acontece a ultrapassagem pode acontecer que haja facilidade de substituição dos parceiros tradicionais por outros criando novas condições de intermutabilidade. Trata-se da facilidade com que cada actor pode substituir ou não os seus parceiros (tradicionais) de interacção por outros.

Constitui-se como terceiro factor a existência ou ausência de técnicas de avaliação aceites e dominadas por todos os actores envolvidos. Como técnicas de avaliação são apontadas por Friedberg os dispositivos materiais e imateriais do tipo: normas, convenções, modelos, aparelhos, instrumentos, etc. Essas técnicas permitem aos participantes medir a qualidade da resposta de cada um. Nessa qualidade é analisada às expectativas, as necessidades, os pedidos uns dos outros. Nesse mesmo processo de análise podem ainda estabelecer categorias, e equivalências entre os parceiros actuais e as potenciais trocas a realizar. As técnicas de avaliação têm então como objectivo medir o resultado

da acção e cooperação realizada, bem como a capacidade dos actores fazerem bom uso dessas técnicas. Caso não haja avaliação, isto é, caso não haja a aplicação de nenhum princípio da realidade, toda a acção, todo o jogo, fica no campo da lógica dos entendimentos. Friedberg considera indispensável que os actores sejam confrontados com os resultados das suas trocas e das suas 'traficâncias'. Pela avaliação os actores podem chegar a acordos ou convenções de medida que os leve a outras formas de cooperação. Pela avaliação podem verificar a qualidade dos bens trocados e os problemas de informação, bem como o desempenho dos diferentes intervenientes. Friedberg realça que esta questão da avaliação, e melhor dizendo, da dificuldade ou incapacidade de avaliar de forma não contestada, não decorre da ausência de estatuto jurídico para o fazer. Ele situa o problema como dificuldade técnica ou impossibilidade técnica de um quadro relacional. Isto é, essa incapacidade relacional é vista, sentida, como uma incapacidade política de construir redes de cooperação.

O quarto factor é da ordem das facilidades existentes para as partes envolvidas. Essas facilidades promovem a transferência dos custos para terceiros actores. Estes inicialmente não estavam incluídos nas suas trocas (Dupuy & Thoenig, 1986, *in* Friedberg, 1993; 1995). A inclusão destes novos actores promove o rompimento de trocas do tipo monopólio. A organização, fechando-se sobre si mesma e mantendo relações do tipo monopólio, coloca em terceiros (exteriores) as suas exigências e justifica as dificuldades de cooperação.

Na verdade, Friedberg salienta que, o que existe, é um continuum que faz com que os campos de acção ocorram num meio termo. Dessa forma ele salienta vários aspectos relativos aos factores.

O acesso aos recursos (competências, informação, legitimidade, influência, etc.) é sempre incompleto e desigualmente repartido. O resultado é uma interdependência desequilibrada.

A avaliação do desempenho nunca é completa, além do que, não está livre de ser manipulada.

A intermutabilidade dos participantes é sempre imperfeita. As construções de jogo que subentendem e estruturam os processos de troca negociada têm tendência para limitar o número de participantes. Além disso, essas construções também estabilizam os modos de cooperação existentes.

## 8. Poder e competência

A abordagem organizacional concebe o poder, como exercício ligado à negociação, a discussão e a exploração das incertezas. Desse modo, Friedberg salienta que há uma relação entre poder e as competências dos actores. Competência e poder estão intimamente ligados. Nesse sentido, o autor realça que as questões ou implicações existentes, não são simples de perspectivar. Para o autor há duas maneiras de realizar tal análise.

Uma das perspectivas situa essa relação - competências/poder dos actores - nos saberes práticos dos mesmos, face às incertezas. A outra perspectiva situa a questão em termos dos indivíduos/grupos.

No primeiro caso - incertezas/saberes práticos - o processo de controle das incertezas só se desenvolve se os actores o exercerem. Nesse sentido, quanto mais complexa for a incerteza, mais eficaz se torna o exercício do seu controle por parte dos docentes.

Nesta perspectiva há um duplo caminho entre incertezas e competências. Num sentido temos que: uma determinada incerteza pode gerar uma competência. Isto é, a competência surge para controlar a incerteza. No outro sentido ocorre: uma determinada competência pode produzir uma incerteza. Isto é, a competência descobre a incerteza e controla-a. O processo de génese e controle das incertezas e competências é um processo aberto e não definitivo.

As incertezas são sempre construídas pelas próprias competências; estas, por sua vez controlam aquelas. O processo de controle das incertezas complexifica a própria incerteza. Isto porque, a incerteza serve de suporte a negociação a realizar. A incerteza, e o problema que ela constitui é complexificado, permitindo aos actores melhorar seus saberes práticos. Os saberes práticos são melhorados pelo processo de tentativas realizado para resolver o problema.

O processamento das incertezas favorece nos actores dois tipos de vantagens. Por um lado, a incerteza constitui-se como uma oportunidade para aprender e enriquecer os seus conhecimentos. Por outro lado, ao dominar a incerteza, o problema, o actor vê garantido ganhos imediatos. Esses ganhos diminuem a sua intermutabilidade, promovendo o domínio de saberes para resolução de situações futuras.

A este nível, este processo de lidar com incertezas/competências é um jogo complexo e caracter contraditório. Uns, tudo fazem para que as incertezas desapareçam através da racionalização, para que as incertezas não fiquem dominadas pelo livre arbítrio humano. Outros usam o processo inverso. Isto é, guardam parcelas de incertezas, ou procuram mesmo encontrá-las, para as usarem como moeda de troca e serem os 'salvadores' da situação.

Neste processo de resolução das incertezas pode acontecer o fortalecimento de uns actores e o enfraquecimento de outros. Isto pode acontecer quando os actores chamados a intervir são actores individuais ou colectivos fortes. Trata-se de actores que são capazes de desenvolver competências individuais ou colectivas necessárias para enfrentar o problema. Os actores que dominam competências para desenvolver incertezas naturais impõem aos demais à suas exigências. É a competência daquele actor particular, que estrutura o funcionamento do conjunto. As competências daquele actor particular marcam então, as regras, os procedimentos, os dispositivos, etc. Neste processo, caso não ocorra uma intervenção exógena que reequilibre a intervenção poderá ocorrer a dominação de uns e a subjugação de outros.

Neste processo de organização da acção social e de estruturação da cooperação humana há sempre uma componente cognitiva. A organização e a estruturação é orientada, por regras escritas ou não, explícitas ou implícitas que se constituem como dispositivos cognitivos colectivos. Como dispositivos apoiam-se num saber que é codificado e generalizado ainda que de forma local/parcial. (Faverau, 1898 a, *in* Friedberg, 1993; 1995).

Essa dimensão cognitiva está presa num tecido de trocas políticas. Essas trocas realizadas, fixam os saberes, ao mesmo tempo que em parte os ocultam. Friedberg refere que esse processo é visto como uma forma de manter os actores interessados.

Na segunda modalidade, competências-poder, o enfoque é realizado pela competência dos indivíduos e dos grupos. Esta ligação é a que permite desocultar a realidade.

Num primeiro tempo, a competência é de ordem pessoal. Trata-se da competência individual e progressiva. Esta competência é a competência relacional. Através dela os indivíduos realizam a sua capacidade para construir uma relação com outrém. Isto é, trata-se da competência que permite a construção das trocas, a realização das relações de negociação e de discussão. Trata-se ainda das competências que permitem aos actores aceitar e assumir situações de dependência pessoal, o que os possibilita a exploração de oportunidades oferecidas pelo contexto.

É nesta relação de poder/competência que se situa a cultura dos indivíduos. Toda a sua aprendizagem social, familiar, profissional, etc., leva-o ao desenvolvimento de quadros de referência, de meios conceptuais para actuar em consonância com os mesmos. Trata-se do processo que Friedberg refere como: armar-se de uma armadura psicológica.

Através das 'ferramentas' culturais que os indivíduos utilizam, fazem sobressair essa cultura. São essas 'ferramentas' que lhes permite dominar, ainda que de forma desigual, as consequências afectivas da relação com o 'outro'.

Essa relação com o 'outro' é uma relação profundamente ambivalente. Ela permite que sejam impulsionados os mecanismos emocionais. Estes são muito poderosos e profundos, dado que são o reflexo de uma aposta com a própria identidade do indivíduo.

Nessa relação desigual com o outro, os indivíduos vêem denunciadas as suas diferentes capacidades. Com elas podem vivenciar situações de dependência e de conflito. É esse conjunto de capacidades que forma a trama de toda a acção organizada. Munidos dessa forma os indivíduos assumem os riscos dos jogos de poder. Nesse sentido, eles não podem deixar de neles participar.

Os indivíduos constróem as suas redes relacionais, sabendo que entre eles existem diferenças interindividuais. Friedber realça que estas diferenças não podem ser nem contestadas, nem psicologizadas, nem tão pouco naturalizadas. Isto porque, dessa forma evita-se transformar esses indivíduos em factores chave, explicativos, da situação. Outra razão para esse evitamento (de considerar-se factores chave) é que as diferenças são de natureza colectiva. Essas diferenças estão imbricadas nas estruturas de acção colectivas.

O autor refere que essas capacidades não podem ser separadas dessa acção colectiva. Isto porque a acção colectiva contém os constrangimentos (ou estruturas da acção colectiva) materiais, estruturais e sociais. Esses constrangimentos delimitam, num determinado momento e espaço os campos estratégicos dos indivíduos. Assim sendo, os constrangimentos caracterizam os jogos em que os indivíduos participam.

Para realçar o aspecto relacional construído Friedberg refere: "*De facto estes (os indivíduos) podem eles próprios analisar-se como campos de aprendizagens induzindo, ou pelo contrário, inibindo a aquisição de novas capacidades relacionais. Condicionando-se mutuamente, construções de jogos e capacidades relacionais formam um sistema*" (1993; 1995; pp: 286).

Esta capacidade colectiva é vista como um capital relacional. É irredutível às capacidades individuais. Os indivíduos acedem a esse capital através do empenhamento que desenvolvem nos diferentes níveis de acção colectiva. Por essa razão os indivíduos, enquanto tecido colectivo, são 'construções sociais'. Enquanto tal, existem e perduram através dos apoios que desenvolvem nos diferentes mecanismos.

Esses mecanismos permitem-lhes integrar as estratégias divergentes dos seus diferentes membros. São mecanismos que têm propriedades que permitem o desenvolvimento do poder entre os indivíduos. Ao realizarem o desenvolvimento desse poder é gerado o substracto da capacidade colectiva do grupo ou da organização.

A capacidade colectiva torna-se definidora e condicionadora da capacidade desse colectivo. Esse colectivo são potencialidades, e não estados ou estádios, que existem e agem enquanto actores mais ou menos unificados, realizando-se parcialmente.

A capacidade cultural colectiva é atingida, quando o grupo, face as condições de acção onde estão presentes os constrangimentos materiais e relacionais, aprende a gerir (e não a abafar) os conflitos, as tensões, as discussões e as relações de poder e de concorrência. Tudo isto é inseparável da própria existência do grupo e da sua acção enquanto grupo.

Friedberg refere que na organização esse domínio precisa ser aprendido. O capital cultural autoriza e condiciona os estilos de funcionamento. Estes estilos podem ser diferenciados, descentralizados, mais ou menos hierarquizados. A aprendizagem a realizar assenta nos próprios elementos constitutivos das condições de acção do grupo.

Uma organização rígida, inflexível, onde cada qual realiza (joga) 'jogos de protecção' não realiza essa aprendizagem. A passagem de uma tal organização a um funcionamento flexível e aberto é difícil. O autor refere que no caso dessas organizações, os processos de aprendizagem deverão num primeiro momento criar as capacidades colectivas para o desenvolvimento dos jogos ofensivos (e não defensivos). Essa aprendizagem é custosa e insegurizante. Ela exige que os participantes desenvolvam capacidades transversais para enfrentarem o processo. A título de exemplo, de entre as capacidades transversais que auxiliam essa ultrapassagem, estão as capacidades necessárias ao desenvolvimento do trabalho de projecto.

Friedberg afirma que "*As construções de acção colectiva que interessam a sociologia da acção organizada são, portanto, bem marcadas pela cultura na qual se inserem ao mesmo tempo que elas próprias são produtoras de uma cultura*" (1993, 1995; pp: 288). As construções da acção colectiva, enquanto fenómenos políticos, são construções que repousam sempre sobre relações de



poder. São construções que exigem uma gestão que desoculte os problemas específicos, e que encontre as soluções que produzam capacidades de expressão dessa cultura.

Friedberg considera que as organizações funcionam num regime denso e demasiado tecnicista, o que se constitui como óbice à mudança. Num tal clima, a aprendizagem dessas capacidades não podem ser apreendidas directamente, nem tão pouco, podem ser desenvolvidas voluntariamente.

Com base nessa ideia, o autor refere que dessa forma se explicam os fracassos relativos a formalizar e tematizar a mudança. Tudo fica na 'tentação do discurso'. Isto é, acredita-se que a simples afirmação de alguns princípios e valores de base essenciais, é quanto basta para que a mudança ocorra. Dito de outro modo, seria a passagem *ipso facto* para os comportamentos dos membros da organização (Crozier, 1989, *in* Friedberg, 1993; 1995).

No mesmo sentido, o autor refere que o fracasso das mudanças também se devem a rejeição realizada por parte dos membros da organização. Essa rejeição acontece apesar de ser considerada como uma 'justeza da acção'. A rejeição à mudança acontece porque se considera que se trata de uma tentativa de centralização ou de doutrinação ideológico.

Outro aspecto de reacção à mudança é o que considera que a mudança cria uma organização 'ideologizada'. Isto é, uma organização fechada, disfuncional, logo, cega aos reais problemas.

O desenvolvimento de uma cultura que sirva à acção organizacional, não é acessível a simples acção voluntária. Ela não é motor da acção. Ela é, antes o resultado de um conjunto de acções de mudança convergentes. É um sub-produto que se verifica no fim do percurso. É um efeito emergente que não é passível de manipulação directa das capacidades dos actores.

Friedberg apoiando-se em vários autores (Tlofstede, 1980; 1987; D'Iribarne, 1989; Crozier, 1964) afirma que a dimensão cultural da acção organizada não pode envasar-se num raciocínio determinista, onde se define os comportamentos em função dos traços culturais. Nem tão pouco pode reduzir as capacidades das pessoas aos comportamentos observáveis.

As capacidades apreendidas num determinado momento não são a totalidade das potencialidades desses actores. Essas capacidades não esgotam o repertório dos actores. Essas capacidades são as que os actores apresentam naquela situação, naquele momento. Será o jogo realizado, ou a realizar que mobiliza ou mobilizará as capacidades até então não mobilizadas.

## 9. Embriões de negociação

Friedberg considera que na sua maioria as interacções geram embriões de negociação. A 'organização' acontece no sentido da estruturação política do campo. Os campos de acção produzem desigualdades e portanto dependências. Mesmo que o processo de troca não seja formal, o balanço final para cada um dos participantes não é necessariamente positivo (Coleman, 1990 *in* Friedberg, 1993; 1995). Há sempre a hipótese do actor não ter outra alternativa, pelo menos face ao contexto e a

temporalidade, para obter as cooperações de que necessita. Nesse sentido, ele "*...depende dos outros e tem de vergar-se*" (Friedberg, 1993; 1995; pp: 142).

A relação estabelecida é uma relação de troca. Nesse sentido nenhum dos parceiros implicados sai de mãos vazias. Quando muito a deserção de algum parceiro poderá acontecer, tão logo haja condições para tal se processar, isto se o balanço lhe for negativo.

As organizações, sejam elas espontâneas (amigos, grupos informais) ou construídas (formais), são ambas produtos artificiais das regras de jogo. Estas regras são subentendidas por relações de poder que definem 'fortes' e 'fracos'. Felizmente que essa definição/posição não é eterna; não são sempre os mesmos, em todas as situações/interacções que assumem essas posições. Uma das funções dos processos da organização é precisamente permitir que sejam 'domesticadas' e 'civilizadas' as relações de dependência e os desequilíbrios de poder.

Cabe à acção humana 'domesticar', regularizar a acção colectiva. Esta, é ao mesmo tempo fenómeno, efeito e facto de poder. A acção humana dá génese ao poder para que os actores possam cooperar. O poder é a matéria prima, é a mediação comum realizada pelos actores no seio dessa acção. Os actores, uns face aos outros, exercem a sua autonomia relativa. Neste sentido, Friedberg refere que: "*...só quando os actores têm um mínimo de autonomia é que se pode falar de relações de poder entre eles. E esta autonomia mede-se pela sua capacidade, não teórica mas real, de não fazer o que se espera deles, ou de fazer de forma diferente*" (1993; 1995; pp: 255). A estrutura da acção colectiva, ou seja o sistema de acção concreto, apoia-se nas incertezas dos problemas constituindo-se como sistema de poder. Essa acção colectiva é a política quotidiana ou micro política que Friedberg explica, apoiando-se em Burns (1961; 1962), como a conduta que permite aos actores utilizarem-se enquanto recursos numa situação de concorrência. Nesse sentido, a cooperação que os actores realizam tem uma natureza fundamentalmente política.

Os actores ao cooperarem realizam as suas construções de jogos, redefinindo os problemas e reestruturando os seus campos de acção. Nessas construções há constantes reequilíbrios que derivam das negociações entre os actores. Os reequilíbrios instauram-se a partir do momento em que os actores dominantes criam incertezas artificiais (resultantes dos seus saberes), contrariando as incertezas naturais existentes nos campos de acção. Os reequilíbrios cumprem a função de redução dos ganhos e perdas de uns e de outros (actores) para dimensões mais aceitáveis. Isto advém, do facto que as relações dos actores entre si são relações de poder e dependência. Tratam-se de relações que se inscrevem num campo não igualitário.

Os actores são desiguais face as incertezas. Os actores que dominarem as incertezas conseguem impor uma certa clareza, uma certa definição do problema a resolver. Esses actores, ao afirmarem o seu domínio sobre essas incertezas, realizam uma dominação, mesmo que seja parcial. A dominação é propriedade estrutural da relação de poder. Ela reflecte a assimetria de recursos em que os actores se apoiam para realizar as suas negociações. A dominação não é contraditória com o poder. Ela é mesmo uma das suas condições de exercício. A dominação necessita do jogo das relações de

poder, sendo este, uma dimensão irredutível das relações humanas, diz-nos Friedberg apoiando-se em Chazel (1983).

A incerteza, característica inerente aos problemas, é poder, do ponto de vista dos actores. As incertezas constituem-se como o recurso central do desenvolvimento da cooperação. São as incertezas que fazem os actores gerirem as negociações mútuas. Os actores que sejam capazes de controlar essas incertezas, mesmo que apenas parcialmente, retiram ou podem retirar vantagens da situação. Controladores das incertezas da situação, dos problemas podem impor-se aos demais actores que deles se tornam dependentes.

As incertezas podem derivar de características técnicas, económicas ou de qualquer outro tipo. Em torno dessas incertezas, os actores realizam a construção dos seus jogos. Os jogos, esses, mantêm os actores em coesão para resolver ou pelo menos para deslocar o problema. Os actores procuram soluções para o problema. Essas soluções não são nem totais, absolutas. São antes, precárias, provisórias, mesmo que os dispositivos pareçam sólidos, irreversíveis. Friedberg afirma que *"Ao contrário do que parece, os problemas só raramente são resolvidos. Não os podendo resolver opta-se pela sua deslocação."* (1993; 1995; pp: 254). As incertezas são dados com os quais os actores têm que lidar. Elas constituem-se como constrangimentos que os actores utilizam para estruturar os seus jogos e obter resultados. São esses jogos que tornam possível a cooperação.

A cooperação reúne os homens a volta de um problema por resolver. Os homens usam as suas diferentes competências, procurando realizar análise racionais. Através desse processo desdobram os encadeamentos dos problemas, mas não eliminam as incertezas. Nesse processo de resolução do problema os homens realizam as suas relações de troca. Estas, ocorrem de acordo com o domínio diferencial que cada um possui face ao problema. O domínio diferencial torna-se o estruturador do campo de acção e das relações de troca.

A acção de cooperação acontece no âmbito da acção organizada ou colectiva que situa os homens numa aliança para fazerem face aos problemas. Essa acção não é natural, logo não é um exercício gratuito. Trata-se de uma união ou aliança realizada contra a natureza. No entanto os homens reúnem-se porque são obrigados, ou porque assim decidiram. O objectivo é, face aos problemas, cooperaram. O poder assume ou é assumido como capacidade de acção, como capacidade de cooperação.

#### 10. A gestão da acção interessada por actores interessados

O poder visto como motivação é fonte de capacidade de acção. Nessa perspectiva o poder deixa de ser visto, interpretado, como exploração, tráfico de influências, análise habitualmente considerada e ligada a perspectiva de abuso de poder. Nesta perspectiva habitual, o poder torna-se corolário de procura de interesses inconfessáveis, logo egoístas.

Para a análise organizacional, e mais exactamente na perspectiva apresentada por Friedberg, o poder é analisada como fonte de capacidade de acção. Isto significa que nenhum actor pode desinteressar-se completamente da acção que decorre a sua volta. Neste sentido o poder torna-se 'meio de troca' entre os actores. No entanto, esse interesse, essa mobilização não ocorre de igual forma para todos os actores. O poder, como 'meio de troca' na acção colectiva ou organizada, supõe que os actores tenham algum interesse nas suas capacidades de acção. Esse interesse torna-se o garante de não correrem riscos de serem manipulados pelos demais.

Os actores para realizarem seus desejos face à resolução de problemas existentes nas tarefas em que estão envolvidos, precisam de gerir as interdependências em que se encontram envolvidos. Essa gestão implica comportar-se de forma interessada para conseguir as contrapartidas desejadas.

Nesse processo é preciso não esquecer que: o poder é um mecanismo do quotidiano, logo, inerente a acção dos actores; o poder mediatiza as trocas de comportamento; os actores são relativamente autónomos; utilizam a sua racionalidade limitada; os actores são interdependentes. Por essas razões, a acção dos actores pode assumir-se como contraditória ou divergente.

A gestão das motivações, dos interesses é complexa. Ela imbrica na estrutura das relações humanas, que em si mesma, é complexa. Nessas relações os actores têm toda uma gama de afinidades electivas. Há necessidades técnicas, económicas; há necessidades e questões inerentes aos processos de discussão e de negociação através das quais os actores precisam gerir as suas dependências mútuas (realidade política).

Uma tal gestão leva a que os actores mediatizem um poder desigual. Os actores podem apresentar comportamentos espontâneos face a constrangimentos. No entanto, os seus parceiros podem não ficar satisfeitos com esses comportamentos, pois que são contrários as suas necessidades. A interdependência cria a necessidade de haver mobilização dos recursos, de maneira que estes resultem em contribuições favoráveis aos seus parceiros. Para terem êxito nas suas acções os actores tentam influenciar-se mutuamente. Isto é, exercem poder. O exercício do poder ocorre quer queiram, quer não queiram; quer gostem, quer não gostem.

O arbítrio dos actores vê-se constrangido por diversas variáveis como: as tarefas, os dispositivos de medida e de qualificação (tecnologias invisíveis de que fala Berry, 1983, *in* Friedberg, 1993; 1995), dos investimentos de forma (Thévenot, 1986, *in* Friedberg). Estes constrangimentos servem de apoio para as trocas a realizar.

O poder está presente nas próprias relações de troca e de cooperação. Ele desenvolve-se à sombra dos investimentos de forma, face às lacunas e às zonas fluídas que ali existem. Isto é, o desvio acontece, mesmo face à lei. As próprias trocas e cooperação dão densidade aos desvios. Baseando-se em Pavé (1981; 1989), Friedberg afirma que "*...a vida das organizações e o governo não suportam a clareza total. Precisam de sombra, de arranjos informais, ocultos e portanto instáveis*" (pp: 259).

Friedberg perspectiva o poder numa orientação contextualizada dos processos de troca desigual e de cooperação conflitual, e retira-lhe a usual carga negativa.

A análise organizacional ao colocar o poder no centro da sua problemática pretende reforçar quão fundamental é a participação dos actores na acção. Quer queiram, quer não queiram, os actores ao agirem num determinado campo de acção, nele realizam as suas apostas.

Na análise organizacional, o poder assume lugar central. Isso não significa porém, que tudo é perspectivado como só funcionando 'pelo' poder. Também não significa que o poder é a motivação dominante. O poder não é o móbil da acção, e por conseguinte, a pertinência da motivação não existe.

A questão fundamental a considerar é o carácter interessado da acção social. O poder é entendido como capacidade de acção na medida em que leva os actores a arranjar recursos para trocar. De entre esses recursos estão a autonomia e a pertinência dos próprios comportamentos dos actores. É nesse sentido que a dependência ou interdependência, e consequentemente o poder, são irredutíveis.

Essa interdependência é gerada precisamente porque há interesses, ainda que estes, não sejam espontaneamente convergentes. Acontecem desequilíbrios, confrontos de vontades (de existências), e por conseguinte conflitos de poder. Mas nada disso se *ex-ante*. Conflitos, confrontos e interesses são vazios ("conchas vazias", no dizer de Friedberg), apenas substanciados face as análises realizadas.

Os actores estão no sistema com interesses face a objectivos, para os quais desenvolvem estratégias para atingi-los. A participação que desenvolvem, face ao sistema de acção mantém-se desde que, retirem dali os recursos de que precisam. Dessa forma constróem as cumplicidades, que se tornam novas apostas a concretizar. As suas apostas mantém-se, podendo o empenhamento ser forte ou fraco. Esse empenhamento mantém-nos em acção de acordo com as suas preferências. Esse empenhamento forte ou fraco, depende dos contextos em que estão, não podendo ser conhecidos se não face as situações. Esse empenhamento levá-los-á a realizarem estratégias ofensivas ou defensivas. Os seus interesses, de uma imensa variedade, são contingentes, logo com especificidades locais. Esses interesses geram incertezas, logo interdependências.

Os interesses dos actores são co-constituintes da estrutura local. Porém essa co-constituição não significa que o poder guie tudo o que ocorre no campo de acção. Mas é o facto de haver interesses que coloca um actor em interdependência em relação ao outro. Por essa razão os actores mantêm as relações de interdependência, nada fazendo para prejudicar o jogo. Isto é, há a assunção de um compromisso.

Esta posição de compromisso é defendida por Thévenot & Boltanski (citados por Friedberg) que referem que os actores assim agem, quando confrontados com a inovação. Os actores avaliam as potencialidades da inovação e agem como se estivessem desinteressados, no sentido de apostarem nas situações, nos compromissos. Aqueles autores colocam os actores nos vários mundos ou cidades - doméstico (onde está em jogo a tradição e fidelidade pessoal); cívico (o interesse público); industrial (a eficácia) e no mercantil (troca) - agindo sem malícia, sem duplicidade e sem truques. Há um

mesmo princípio de justiça, ainda que situado em mundos distintos, o que leva a depuração, logo ao acordo.

No entanto, Friedberg considera esta posição de compromisso, angelical. Segundo Friedberg, os actores fazem uso de astúcia, ocultação, malícia, má fé e malevolência, quando se deparam com processos de inovação. Isto precisamente porque há interesses variados, e porque o campo de acção se torna sujeito a reestruturações que afectam a acção dos actores. Neste sentido, Friedberg refere que os promotores do processo de inovação, sabendo de ante-mão da existência de relações de força desfavoráveis (clima intelectual, conjuntura, etc.), interessam-se por retardar o processo. Inversamente, os opositores, interessam-se pelo rápido desenvolvimento da inovação. A ideia, o interesse destes últimos é realizar um acto de provação, para promover a 'morte' da inovação. Os actores evitam os actos de provação. Os actos de provação provocam consequências ou situações 'pesadas', desfavoráveis para os actores, face as suas possibilidades.

As trocas implicam acordos, através dos quais os jogos desenvolvem a estabilização. Os jogos ou compromissos possibilitam a criação de valores e de normas comuns. Aqueles (valores) e estas (normas) servem de apoio e solidificam os diferentes arranjos implícitos dos actores. Esses acordos apresentam enquadramentos de concepção mínima. Friedberg salienta que se trata de acordos que Morel (1981) diz ser do tipo 'guerra fria' ou 'paz armada'. Não se trata de nenhuma união profunda. Nesses acordos de concepção mínima o enquadramento não exige que: a) os actores sejam contrariantes; b) que abandonem as suas convicções particulares; c) que jurem fidelidade; d) que jurem confiança; e) que renunciem a qualquer forma de astúcia.

Por outro lado existem os acordos profundos. Estes são assim considerados por serem semi-conscientes. A estruturação desses acordos é feita a dois níveis: entre um sistema e os seus membros; entre os próprios membros. Outra das características é a de que o acordo estabelece o quadro em cujo interior os jogos de poder se desenvolvem. Nestes acordos constituem-se as influências sobre os equilíbrios e os investimentos de forma. São estes acordos que promovem as mudanças. Elas ocorrem se as regras forem desestabilizadas e o paradigma romper com o acordo de base, ou seja se o paradigma mudar. Essa mudança não implica porém que os actores joguem em conjunto as mesmas regras. Ela pode ser endógena e realizada através de uma gestão comum, podendo ser mesmo constrangida e forçada. Através dessa gestão processar-se-iam as interdependências dos actores. Os actores, nessa interdependência, manteriam as suas convicções e os seus compromissos anteriores. Os actores podem mesmo ter uma postura antagónica, uns para com os outros. Dessa forma podem ou não aderir as mesmas regras, as mesmas convenções constitutivas, ou podem aderir de forma ou grau diferente.

No entanto, os jogos de poder impõem-se-lhes como uma necessidade. Quer os actores partilhem, quer não partilhem, com os seus parceiros os mesmos princípios de justiça sobre os quais baseiam as suas acções individuais, esses jogos, desenvolvem-se, estabelecendo-se as interacções, as relações profissionais.

A acção colectiva pode simplesmente surgir dos dados existentes na relação de emprego em que os actores se situam. Nesse caso o objectivo é o do estabelecimento de uma relação de poder. Os actores não necessitam de ter ou desenvolver sentimentos de pertença ou de representação comum de uma identidade colectiva em relação a esse grupo (Vincens, 1990, *in* Friedberg, 1993; 1995).

O inverso também pode ocorrer. A relação perpetua os aspectos de aliança e de concorrência. Neste caso o efeito produzido é o da durabilidade da relação. Essa relação constitui-se, ela mesma, como condição que permite o desenvolvimento da acção colectiva. A acção colectiva desenvolvida não faz desaparecer a concorrência entre os actores, que assim formam um actor colectivo.

Friedberg salienta que a análise organizacional possibilita que se perspetive o funcionamento de um sistema em acção, situando-se na problemática do poder e não em termos de motivação. Não há necessidade de haver congruência de móveis de acção, de haver consenso ou acordo sobre valores básicos e partilhados por todos os actores.

A análise organizacional realiza a análise em termos de poder e de jogo (seu complemento). Isto porém, não significa que tudo se resuma a jogos de poder. Não significa também que os actores partilham a obsessão pelo poder e que sejam estimulados por jogos de poder que decorrem no sistema de acção.

Uma análise deste tipo centra-se no mecanismo que constitui a mediação comum de objectivos, de valores, de móveis, de princípios de justiça (Boltanski & Thévenot, 1987, 1991 *in* Friedberg, 1993, 1995) diferentes.

Friedberg salienta que o importante é a criação de capacidades de acção por onde passam todos os móveis, valores e princípios de acção. Essa criação de capacidades de acção (assim atravessada) permite aos actores que *"...honrem no mínimo os seus móveis, os seus princípios de acção, e no máximo reestruturam o seu contexto de acção de maneira a arrastarem consigo outros actores, na procura dos mesmos móveis ou dos mesmos princípios de acção"* (1993; 1995; pp: 27).

As capacidades de acção dos actores passam pelo processo de criação, manutenção e transformação. Este processo pode ser aberto ou tácito, consciente ou inconsciente. Duplicidade, estratégia e astúcia são elementos que tal processo comporta, por parte dos actores. Os actores agindo dessa forma fazem uso da sua autonomia relativa, o que lhes permite não serem congruentes nos seus interesses. Essa margem de manobra ou de grau de autonomia constitui-se como *"...um índice pertinente de centralidade maior ou menor de um sistema determinado em relação ao campo estratégico pessoal dos seus membros"* (Friedberg, 1993; 1995; pp: 276). O actor dispõe de autonomia e nunca depende completamente do sistema, mesmo que a centralidade seja forte.

As relações de trabalho entre os actores de um mesmo espaço de acção são vistas como relações interessadas, constituídas por dependências ou apostas comuns mediatizadas por relações de poder.

A abordagem organizacional procura explicar que os interesses e as apostas dos actores não estão automaticamente centrados a volta das próprias apostas do sistema. A questão central para

explicar a integração dos comportamentos, assenta nos mecanismos que os actores aceitam, ou são levados a aceitar, utilizar (uns dos outros). Essa aceitação implica também que transportem para o sistema uma parte das suas apostas. Isto leva-nos de volta as questões locais, parciais e contingentes.

Nestas relações de trabalho, o que se assume como primeira instância é a interdependência que constrói as relações de negociação assimétrica. Nelas, os actores trocam recursos desiguais. Realizando trocas desiguais, torna-se claro, que uns actores afirmar-se-ão, face aos outros, como motor do processo de agregação e de organização dos interesses. Esses actores são os 'empreendedores'. Isto significa que são eles, aqueles que tomam a iniciativa de estruturar o campo e de promover a mobilização com vista a acção colectiva.

Friedberg salienta que se rende as diferentes noções de: comunidade (Segrestin, 1985); projecto (Reynaud, 1989); acordo fundador (Paradeise, 1990); condições de trabalho e de cooperação entre os actores (que ele próprio defende); os princípios de justiça (Boltanski & Thévenot, 1991), nas questões da estruturação da acção colectiva, etc. No entanto, faz realçar que nenhum conceito ou lei de *per si* explica ou torna-se a condição de base da existência do sistema de acção.

O autor realça que fazer destas noções, condições de base, significaria ficar preso a uma perspectiva. Fazer isso, significaria privilegiar valores, móveis de acção dos actores. Significaria também assumir uma visão consensual e/ou culturalista em que os valores partilhados serviriam de alicerce a acção colectiva.

Inversamente, o autor coloca em primeiro plano duas noções que lhe são caras: a de 'empreendedor social' e a de interdependência. Aquele, como gestor processual dinâmico das interacções. Esta, como fluindo o processo. Uma e outra noção tem como fulcro, a cara noção de actor.

## 11. A noção de actor e a sua racionalidade

Na abordagem organizacional a acção colectiva dos homens torna-se central. Esse 'homem' é o actor que ao mesmo tempo de autor da acção. Esse actor, é um actor estratégico que corresponde a actores empíricos que 'agem', fazendo uso dos seus comportamentos. Através desses comportamentos expressam as suas intenções, realizam antecipações e cálculos. Como actores que agem são actores humanos que estão presentes em situação de acção coordenada através das redes de relações.

A análise das organizações e da acção organizada restitui aos actores, o que outras teorias e abordagens (ecologia das organizações, institucionalista) lhes retirou. Os actores estão em espaços de acção e são actores que pensam, mesmo sem terem todos os dados. Eles têm intenções, mesmo que não conseguiam atingir os seus objectivos na totalidade. Eles têm capacidade de escolha, mesmo que seja de forma intuitiva. Estes actores procuram ajustar-se de forma inteligente às situações, ou às percepções que dela têm. Face a tudo isto, desenvolvem a sua acção.



Realçando toda a conjuntura acerca desta temática, Friedberg salienta que estes actores não são super-homens. Não são hiper-rationais e soberanos. Não são tão pouco 'esponjas' que absorvem as normas exteriores. Também não se constituem como suportes de estruturas. São actores marcados pelo passado, mas não redutíveis a esse passado. Participam na construção das definições de si mesmo e dos outros. Inventam recursos, objectivos, condutas e atitudes. O sentido que Friedberg atribui a este actor, é o de '*homo sociologicus cognitivo*', expressão que retira de Padioleau (1986). Tal atribuição implica o entendimento de que a actividade cognitiva de um tal actor, realiza-se em referência simultânea às capacidades de percepção, compreensão, avaliação e de previsão inteligente.

Este actor é um ser activo, é um actor estratégico. Logo, ele não absorve passivamente o contexto circundante. Ele estrutura-o, adapta as regras do jogo, ao mesmo tempo que as modifica pela própria acção. Friedberg compara este actor estratégico, ao que Latour & Callon (sem data) chamam de investigador. A interpretação é a de que este actor/investigador vive num mundo natural e social incerto. Isso leva-o, a realizar e a por à prova hipóteses sobre esse mundo, através da construção de redes de relações e de aliança. Trata-se de indivíduos que estão constantemente a elaborar hipóteses sobre os seus parceiros. As hipóteses realizadas andam em torno das suas identidades, dos seus desejos e dos seus projectos. As respostas que são dadas aos parceiros advém das leituras ou interpretações que fazem, tendo por base os comportamentos desses parceiros. Este circuito de leituras e respostas de um determinado actor desencadeia no outro o mesmo processo. Um e outro interpretam-se, sabendo que cada qual faz o mesmo.

Este actor, enquanto actor estratégico, e embora seja um 'todo', o mesmo, é situado por Friedberg a três níveis. Num nível está o actor empírico. Num outro nível está o actor humano. Finalmente a terceira faceta deste actor remete para o actor calculista.

O actor empírico assume significado, unicamente no plano da pesquisa. Ele não é nenhum fenómeno de consciência, de lucidez ou de identificação. O estatuto deste actor deriva da "*...mera pertença ao campo estudado na medida em que se pode mostrar que o seu comportamento contribui para estruturar esse campo*". Inserido na pesquisa, ele torna-se ligado ao problema (campo). Essa ligação torna-o agente, na medida que ele passa a contribuir para os resultados da pesquisa (pp: 201).

Os actores empíricos têm intervenções diferentes. Esta capacidade diferenciada está ligada ao empenhamento, isto é, a sua vontade de empenhar-se. Ainda que haja uma gradação de comportamentos, todos os actores empíricos contribuem para o funcionamento da 'empresa' a realizar. Essa contribuição, por mínima que seja o torna sujeito à análise. Os seus comportamentos são estruturantes para que aquele funcionamento se realize. Nessa realização o actor empírico pode agir sem consciência dos interesses comuns. Essa consciência pode surgir tardiamente, levando-o, só então, a mudar de comportamento e a passar a acção colectiva.

Os actores empíricos tanto podem realizar a sua acção individualmente, como colectivamente. É o espaço da acção que define essa diferença. Mesmo agindo individualmente, o actor empírico não age numa dimensão meramente instrumental e utilitarista. Isto é não age

meramente movido por interesses económicos. Certos grupos de actores quando agem numa dimensão de interesses comuns são considerados actores colectivos. Estes, são construções sociais que são explicadas através dos seus mecanismos de construção e manutenção (em acção enquanto grupo).

Todo actor, qualquer que seja a gradação da sua acção é actor. Friedberg não aceita a diferenciação de 'actores' e 'não actores' realizada por Segrestin (1985). Friedberg afirma que "*«um agente de regulação do sistema» que não seja actor, isso não existe....participar na regulação de um sistema é, sempre e ao mesmo tempo, respeitar as «regras do jogo» e infringi-las...*". A gradação da participação dá ao actor graus diferentes de empenhamento, mas não o retira da acção de actor. Nesse entendimento, a acção do actor possibilita-lhe agir, não se limitando às funções atribuídas. Nenhum actor limita-se às funções atribuídas pelo sistema. Ele ultrapassa essas atribuições, esses 'papéis'. Nesse cumprimento e ultrapassagem das regras do jogo, o actor tanto contribui para a manutenção como para a mudança do sistema (pp: 202).

Nada interessa fora da acção dos actores. É a acção dos actores que constrói o carácter do campo social. Assim, os problemas, as soluções, os constrangimentos, as oportunidades, os objectos materiais, os dispositivos imateriais, as estruturas formais, as instituições, tudo só ganha sentido na acção dos actores. Os aspectos ou índices listados, não valem de *per si*. Eles valem pela construção da percepção que provocam nos actores. Essa construção pode ser entendida como possibilidades de acção (constrangidas ou facilitadas) onde os actores podem actualizar-se. Isto é, através desses factores os actores realizam seus comportamentos, podendo manter ou transformar a realidade do contexto.

No conceito de Friedberg, o actor é um actor estratégico. Sendo estratégico, é logicamente humano. O actor humano é o mestre da acção. Ele é o porta-voz das incertezas. Ele manipula-as, amplifica-as, inventa-as. Todo o campo de acção pode ser explicado, unicamente com base nos actores humanos e consequentemente nas suas interações estratégicas. Através da acção dos actores humanos é possível explicar a génese e a difusão das inovações.

A acção dos actores humanos (e a análise que a investigação consiga realizar) deixa compreender o campo de estruturação realizado. Torna-se possível compreender as redes de relações que inventam e estabilizam. Torna-se possível compreender a construção do mundo material e imaterial, as técnicas e a cultura presente nesse campo de estruturação. Todos estes aspectos condicionam-se e sustentam-se mutuamente. Todo o conjunto destes dispositivos serve de base as estratégias de poder, e como tal precisam de ser compreendidos. O investimento dos actores nesses dispositivos revela, de que forma esses dispositivos tornam-se constrangimentos ou oportunidades (para os actores) ao longo da acção. A definição, a manipulação, a estabilização e a transformação dos mesmos (dispositivos) permite que sejam revelados os limites dos constrangimentos ou das oportunidades.

O terceiro nível ou faceta do actor, é a do actor calculista e interessado. A qualidade de ser humano contida no conceito de actor estratégico permite que estes actores ou agentes possam escolher. Os actores, dotados de racionalidade e de cálculo, apresentam o que Crozier denomina de 'instinto estratégico' (1990, *in* Friedberg, 1993; 1995). As condutas dos actores, ainda que sejam influenciadas pela socialização passada, não o são na exclusividade. Isto é, a percepção das oportunidades e dos constrangimentos existentes no contexto de acção do presente actuam em conjunto com a socialização. Por essa razão, os actores conseguem antecipar de forma intuitiva as condutas de jogo dos seus parceiros. Nessa antecipação, os actores têm presente os cálculos que fazem e que têm por base as percepções dos interesses de uns e de outros.

A racionalidade estratégica dos actores inclui os raciocínios, as premissas e os cálculos. Mas nela, também está presente: a intuição, o peso da história (do actor), o peso das instituições, as emoções, os sentimentos e a própria ignorância. Nada é excluído. O actor não é onisciente. Tão pouco vive num mundo transparente. Eles não sabem tudo, nem podem prever tudo. Por essa razão os seus acordos, aqueles que possam realizar são acordos incompletos e abertos à mudança.

A racionalidade estratégica integra todas as limitações, entre tantas as explicadas pela Teoria das Escolhas, como sejam: as cognitivas, as afectivas, as culturais, as ideológicas. A racionalidade pura, universal e sem limitações não existe. A racionalidade é sempre cultural, contextual e contingente.

A racionalidade estratégica contém a noção de racionalidade limitada desenvolvida por Simon. Pela racionalidade limitada é permitido ao actor ultrapassar as dicotomias. Por um lado está o mundo frio do desempenho, do interesse e do cálculo instrumental. Por outro lado o actor tem em jogo o mundo quente da cultura, dos sentimentos e do mérito. A racionalidade limitada já não opõe o raciocínio utilitarista e puramente instrumental da ideia da cultura, da norma, do sentimento, da afectividade. Os motivos utilitários e os motivos morais estão sempre presentes nas condições reais da acção.

A racionalidade limitada permite, em situação de análise, que se rejeite e se contorne a categorização das racionalidades, dos motivos, dos interesses que estão subjacentes e se tornam comportamentos dos actores. Realizar uma tentativa de categorização exige a evidenciação da estruturação do problema. Isto é, torna-se necessário conhecer as regras do jogo presentes na estruturação. Os comportamentos só podem ser entendidos *ex-post*. Significa que é necessário, primeiro, entender que esses comportamentos dependem da modelação das capacidades cognitivas e relacionais dos actores. É isso que os leva a realizar essas escolhas.

A caracterização dos comportamentos pode ser realizada segundo várias racionalidades. Os comportamentos podem ser explicados como sendo do âmbito da racionalidade utilitarista teleológica; ou da racionalidade axiológica - de Weber -; ou então da racionalidade situada; ou também do âmbito da racionalidade como simples expressão de actos afectivos ou impulsivos; ou

ainda explicados como acções irracionais ou 'Boas Razões' de Boudon (1986, *in* Friedberg, 1993; 1995).

Friedberg alerta para a necessidade de se entender esses comportamentos como expressão de uma racionalidade situada. Isto significa que *ex-ante* esses comportamentos são a expressão da aposta ou do partido que o actor quer ou pensa realizar. O comportamento é expressado face à percepção que ele tem das oportunidades e dos constrangimentos da situação que vivencia em relação aos parceiros com quem joga.

Os comportamentos dos actores estão sempre, são sempre desenvolvidos a dois planos. Num dos planos o comportamento está sujeito as referências pessoais. Nesse plano está a história do actor, os seus processos de aprendizagem na família, na escola, e na sua vida profissional. Neste âmbito ou plano pessoal o actor adquire as suas capacidades cognitivas e relacionais. Estas condicionam a sua percepção da situação e a sua capacidade de ajustar os comportamentos à essas situações.

No outro plano estão as oportunidades e os constrangimentos da situação presente. Tanto aquelas como estes provém da sua participação como pessoa actuando no jogo estruturado face a estrutura de interdependência. Na situação presente, querendo ganhar, os actores infringem alguns dos seus princípios e regras estruturados no plano pessoal. Isso leva-o a diversificar, redefinir, enriquecer e modificar seus critérios de satisfação.

O actor responde à situação de forma contingente. As respostas contingentes que der tornam-se indicadores que permitem desocultar o contexto de acção. Contingentes, os comportamentos, tanto são sintoma, como são fonte de estruturação humana (política e cultural) face ao problema existente

Os actores realizam seus cálculos, ajustando ou antecipando seus comportamentos. O raciocínio realizado suporta a noção alargada, heurística de interesse. Trata-se da acção humana interessada, motivada. Nela todos os móveis são incluídos. É a situação da interacção que define os interesses dos actores e a sua racionalidade.

A definição do interesse implica que os actores realizem a sua acção preocupando-se com as consequências dos seus actos, pelo menos em relação aqueles outros actores que não estão longe. Implica também que defendam os seus interesses ou que pelo menos não ajam contra eles.

## X CAPÍTULO

### A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO EMPÍRICO E O INVESTIGADOR

#### 1. A complexidade do objecto

Reforçando um pouco mais os conceitos defendidos por Friedberg (1993; 1995) há a salientar o que o autor refere acerca da abordagem organizacional. Pela abordagem organizacional e pela noção de sistema de acção concreto (real, o desenvolvido entre os participantes) é possível obter-se um quadro de análise e compreensão da acção realizada. Essa acção é entendida como a estruturação social de campos de acção. A análise a realizar parte do conjunto de sistemas de actores interdependentes e concorrenciais (ao mesmo tempo). Esse sistema de actores estão envolvidos na definição e resolução de problemas.

Esse sistema de actores, é um sistema empírico de relações sociais que actua localmente. Os comportamentos dos actores depende da sua inserção nessa relação. Através desses comportamentos, os actores promovem o seu ajustamento social. Esse ajustamento social é marcado quer pela cultura, quer pela história dos indivíduos. A noção aqui contida é a de 'embebimento' (embeddedness) dos comportamentos dos indivíduos, e que depende da inserção dos comportamentos no sistema empírico de relações sociais. Esta noção é defendida por Granovetter (1985, citado por Friedberg, 1993; 1995).

O que o autor pretende alertar é para a necessidade de ter-se em conta a mediação específica do sistema empírico de relações entre os actores. Dito de outro modo, é considerar na análise o contexto imediato de acção que é atravessado, tanto pelos cálculos utilitários dos actores, como pelos valores, normas e estruturas sociais. O comportamento utilitarista (no sentido do interesse desejado) é a regra.

O controle e a canalização das tendências (oportunistas) dos comportamentos dos actores são construídas e reconstruídas no dia-a-dia. Essa construção e reconstrução acontece através do desenvolvimento de um conjunto de relações de interacção e de troca. Nesse desenvolvimento há uma temporalidade mais ou menos duradoira.

O que Granovetter defende é a contextualização da análise, tendo em conta os campos de acção e a contingência dos actores nele implicados. Esta noção é básica para a abordagem organizacional da acção social. Ela reforça a ideia de que, os actores não existem no 'vazio' social, nem existem tão pouco, num campo social homogêneo e unificado. Os actores existem num universo fraccionado pela concorrência e pela confusão desordenada de uma multiplicidade de regulações. Essas regulações são locais, heterogêneas e promotoras de ajustamentos, verificações e hierarquizações nunca completas, nunca definitivas.

Há portanto um remeter da contextualização para uma racionalidade intrínseca à noção de sistema. Essa noção completa a noção de actor. A racionalidade dos actores (logo as suas acções) são

assim analisadas e compreendidas como dentro do quadro dos jogos e do sistema de acção concreto. A racionalidade dos actores, seus comportamentos remetem para um contexto relacional, isto é, para um contexto imediato de acção.

Friedberg realça o entendimento desta racionalidade e comportamentos com o sentido equivalente às representações e a cultura dos actores. Para o autor é uma questão de vocabulário, o uso de uns termos ou outros; eles são equivalentes. O que é importante, é que através dessa racionalidade, desses comportamentos, ou dito de outro modo, através das representações e da cultura, enfim das suas identidades, os actores encontram as premissas para realizar os seus cálculos. Dessa forma, os actores constróem os seus comportamentos 'nas' e 'pelas' identidades. Os actores e os sistemas estão em constante processo de estruturação e reestruturação.

Os actores envolvidos assumem como noção central, a noção de regra desenvolvida como ordem local e regulação global.. O mesmo é dizer, que se trata da regulação a descobrir. A descoberta dessa regulação supõe que os actores lidam com a existência de regras do jogo. Os jogos realizados permitem aos actores definirem, modificarem essas mesmas regras. Nessa regulação, as definições e as modificações são realizadas a favor dos próprios actores. Isto é, os comportamentos dos actores presentes nessa regulação não dependem apenas das regras existentes. Os actores modificam-nas a seu favor.

Friedberg realça que a análise a realizar, passa por ver de que forma, no concreto, na acção concreta, os actores individuais e colectivos de um determinado espaço de concorrência conseguem construir as suas trocas. Essa construção de trocas torna possível a cooperação conflitual. Os actores, potencialmente concorrentes têm um problema para resolver. A resolução desse problema passa pela cooperação entre si.

Estes actores constituem-se como sistemas de actores empíricos (humanos) que realizam uma regulação. Essa regulação é praticada através de montagens, e não, através de um modo único de coordenação e mobilização.

Friedberg, recorrendo a Thévenot & Boltanski (1991), denomina essas montagens de mistos inextricáveis. Isso significa que na sucessão das situações de interacção os indivíduos podem passar de um regime de justificação a outro. A estrutura do espaço de acção é realizada por regras. Essas regras não são de um regime puro, mas de um regime composto ou misto. Esse regime assume-se, no dizer de Boltanski & Thévenot, como arranjos locais. Nesse sentido os autores referem a dificuldade que existe em diferenciar, entre 'realidade vergonhosa', e 'arranjos da realidade nobre do compromisso'. Estes arranjos, ao contrário da 'realidade vergonhosa', assumem o sentido de uma verdadeira disposição intencional no sentido da promoção do bem comum. O mundo da acção torna-se um mundo de compromissos, sempre sob a ameaça de recair em arranjos.

Os arranjos ou sistemas organizam-se com base nas trocas políticas levadas a efeito pelos actores. Para tal organização os actores apoiam-se no conjunto de recursos disponíveis que lhes permite dar configurações diferentes às ordens negociadas.

A acção colectiva que resulta desse processo é atravessada por regulações utilitárias, por imposições e pelo apelo à solidariedade. Estes três modos de coordenação e de mobilização escoram-se entre si, completam-se, mas também contradizem-se. Apesar disso, eles constroem a acção colectiva que gera as diferentes trocas negociadas. Friedberg realça que os sentimentos de pertença e de identidade têm papel importante como princípios mobilizadores. No entanto, eles não são suficientes para explicar os processos da acção colectiva, que não podem ficar reduzidos a solidariedade.

Os sistemas de acção concreta dos actores constituem-se como 'mercado' de compra e venda de comportamentos raros. Os participantes envolvidos na acção necessitam desses comportamentos que são regulados pela via negociada. A constituição de 'mercado' cria o tal espaço de concorrência em torno da qual se realiza a troca negociada. Enquanto mercado de comportamentos, a acção realizada, ou acção concreta, assegura que não haja 'batota'. Isto é, o mercado está organizado de maneira a evitar a construção de relações de dependência. Os participantes não se devem aproveitar das assimetrias de informação e de meios. Os constrangimentos institucionais existentes permitem aos actores ficarem quites uns com os outros. A existência desses constrangimentos também denuncia que o funcionamento real é muito mais complexo, do que o desejaria os esquemas teóricos.

Os actores envolvidos tudo farão para se livrarem do carácter constrangente das regras instituídas. Por um lado, está o mercado de compra e venda de comportamentos (acção concreta) que procura regular a não construção de dependências. Por outro lado, está a organização que terá um papel inverso. As estruturas e as regras da organização constituem e regulam o mercado de comportamentos. Por essa razão, as organizações, em si mesmas, são mercados internos (Doeringer & Pioré, 1971; Pioré 1983 *in* Friedberg, 1993; 1995). Como mercados internos possuem um conjunto de jogos e regras que determinam as possibilidades de substituição e de intermutabilidade dos actores. Dito de outro modo, esses mercados internos constituem-se como fronteiras, como limites e obstáculos à livre intermutabilidade das pessoas e dos seus comportamentos. Há uma definição dos limites dessa concorrência.

A organização é uma estrutura que regulariza o mercado permitindo a intermutabilidade regulada e negociada. A estruturação do sistema de actores envolvidos tem por função regularizar os comportamentos. O objectivo é a criação e implementação de possibilidades de negociação. Os actores sujeitos às regulações mobilizam todos os recursos e jogam em todos os registos resultando os apoios em: solidariedade, sistemas de informação e coordenação impessoais, injunções e relações de força. A existência da regulação não garante a estabilidade das relações. As relações estão sempre sujeitas as pressões que os actores introduzem para mudar as regras, para reorganizar os espaços de negociação. Na verdade, as relações ficam sempre sujeitas ao jogo de fluidez e de frouxidão que os actores introduzem na rigidez das regulações.

A análise a realizar, segundo Friedberg, passa pelo enviesamento da análise das escolhas humanas e mais exactamente pelo viés irracionalista de Simon. Isto é, ao invés de procurar-se ver as

'imperfeições do mercado', há que interrogar-se sobre a realidade dos processos pelos quais os indivíduos realizam as suas escolhas. Dessa forma realiza-se um viés irracionalista, não evidenciando as imperfeições da racionalidade humana face à uma racionalidade absoluta. Dessa forma entender-se-á as negociações, as trocas, a cooperação conflitual, que ocorrem numa gradação infinita dos mercados da organização. A ideia presente é a da pluralidade. Não existe o mercado, existem 'mercados concretos' (de acção).

Nesses mercados concretos, os actores desenvolvem a acção social. Essa acção social é entendida como uma estruturação-reestruturação dos espaços de acção. Os espaços de acção permitem a criação e a estabilização dos sistemas de aliança e de redes de actores.

## 2. O posicionamento do investigador

Na perspectiva da abordagem organizacional da acção, o investigador procura partir dos contextos de interacção estratégicos. O investigador assume uma posição designada como utilitarismo metodológico. A razão para a assunção desta perspectiva insere-se na evidência das preferências dos actores, forjadas 'na' e 'pela' interacção. O investigador procura reconstruir a racionalidade dos actores e a situação. A reconstrução permite evidenciar um circuito entre as hipóteses que levaram os actores a realizar as suas preferências, as suas apostas naquele espaço contextual, isto é na estrutura de interacção. O investigador procura construir o actor e as características estruturais do contexto de acção.

Na verdade, como salienta Friedberg (1993; 1995) o que é estudado, o que é verdadeiramente objecto da pesquisa é a estruturação autónoma dos contextos de acção e os seus efeitos sobre os comportamentos e as capacidades de acção das pessoas. É importante que o investigador tenha presente então, que aquele é o seu verdadeiro objecto de pesquisa. E que, nem as características das pessoas, nem tão pouco a sua génese e formação se constituem como objectos de análise. Os actores são contingentes. Eles não existem independentemente dos contextos de acção. E estes contextos de acção, onde os actores jogam são responsáveis pela estruturação social que condiciona a sua racionalidade e as suas acções, sendo ao mesmo tempo modeladas por ela. A reflexão sobre o actor implica a reflexão sobre o sistema de actores empíricos onde o actor participa. Cabe ao investigador perceber as 'boas razões' que levam o actor a agir dessa forma. Trata-se da reconstrução da lógica das situações onde o actor toma parte.

Ao investigador cabe evidenciar os desvios realizados face aos interesses, às normas, aos valores, etc. evidenciando as suas características. Isto é, cabe ao investigador evidenciar a estruturação do contexto de acção. A postura a assumir é a de uma perspectiva heurística. Nela há que incorporar o que é incorporado pelo sistema de actores humanos. Isto é, os objectos, as técnicas, os instrumentos, enfim todo o conjunto de dispositivos que serve de base as estratégias de poder. Implica também interrogar-se sobre os actores humanos, mas deslocando a análise para esses



dispositivos. Essa análise permite entender como é que os actores os definem, os manipulam, os estabilizam e transformam. O entendimento do investimento dos actores sobre esses dispositivos facilita a compreensão dos limites dos diferentes elementos como constituintes de oportunidades e de constrangimentos ao longo da acção.

Nessa análise o investigador procura entender e desocultar: os motivos dos actores; a natureza das suas apostas face ao contexto e os elementos estruturantes desse contexto. Na desocultação desses elementos o investigador encontra, quer os elementos materiais, quer os imateriais, quer ainda as estratégias, os culturais, os racionais e os afectivos.

O investigador procura desenvolver um esforço indutivo de descoberta que lhe permita focalizar a situação, e mais exactamente as relações que ocorrem nessa situação, mais do que realmente sobre as pessoas. Dessa forma desenvolverá uma racionalidade que lhe permite descobrir as características dos contextos de acção.

O investigador procura desconstruir e reconstruir empiricamente os actores de campo que podem ser actores/agentes individuais ou colectivos. Interessa ao investigador verificar as interações e regulações dos actores implicados de modo a interrogar a estrutura dos actores pertinentes.

Para o investigador há um processo social empírico que precisa de ser desmontado. Esse processo social empírico contém a construção dos modos de integração e regulação das transações que os actores empíricos realizam. Esse processo é um mecanismo concreto situado no tempo e no espaço. A análise a realizar comporta a demonstração da ligação estreita entre a descrição, a análise os jogos e as hipóteses mais gerais do sistema englobante.

A prioridade da análise é desocultar o 'como' formulando o 'porquê' de forma diferente. O «porquê» é explicado de forma endógena através do 'como' das estratégias, das regulações e transformações.

O investigador precisa de realizar uma tradução do problema que pode ser uma aplicação prática, uma invenção, uma inovação, etc. A tradução do problema é realizada na rede dos actores empíricos que estão envolvidos, interessados de forma directa ou indirecta, na resolução do mesmo. Essa tradução implica a descrição ou o desmontar dos mecanismos institucionais, dos arranjos estruturais e dos equilíbrios de poder que ligam os actores em torno de um problema, permitindo-lhes a regulação das suas transações.

O investigador, partindo dessa tradução que se constitui como um primeiro momento de análise, precisa passar ao segundo momento. Este constitui-se como a descrição e análise da estrutura das relações dos actores. Dessa descrição e análise cabe ao investigador verificar em que medida essa rede (a estrutura das relações dos actores) forma um sistema. Trata-se de evidenciar as consequências que os mecanismos têm sobre os comportamentos dos actores, bem como, de evidenciar as margens de manobra, a liberdade de acção e as capacidades estratégicas e cognitivas.

Trata-se de realizar a descoberta do 'como' os mecanismos empíricos são integrados e reforçados mutuamente; de que forma as características desse sistema (dos mecanismos de

integração) influenciam a percepção realizada (definição) do problema e como é realizada a solução do problema em questão.

O investigador delimita empiricamente a rede de actores e realiza a sua descrição. De entre as características essenciais, Friedberg realça: a estruturação das relações entre os actores; o grau de fraccionamento e de isolamento da rede; os modos de comunicação; as apostas empíricas criadas em torno dos jogos e os modos de articulação existentes. Nessa descrição cabe ao investigador evidenciar as relações de poder e de negociação face ao jogo.

A delimitação do sistema pertinente é contingente. As fronteiras entre os actores abrangidos por um problema são cada vez mais permeáveis e fluídas. Os actores de um campo de acção podem pertencer a vários sistemas, que mesmo que sejam temporários e efémeros são activos. Essa duplicidade de pertença a mais do que um sistema pode levar o actor a deslocar as suas apostas para o campo que lhe for mais favorável.

O investigador precisa compreender e analisar sobre que bases materiais acontecem as transações entre os actores. Trata-se de realizar o inventário dos 'investimentos de forma' (dispositivos materiais, imateriais, objectos, técnicas, normativos, etc.) que existe no espaço de acção. Para realizar a compreensão o investigador precisa ter o acesso aos elementos jurídicos, institucionais e tecnológicos que se tornam estruturantes, ainda que não determinantes. Eles são estruturantes na medida em que são pontos potenciais de 'amarragens'. Eles contêm as incertezas (naturais ou construídas) e constituem-se como o material a partir do qual os actores constroem as trocas e as negociações.

A este nível do 'investimento de forma' estão as classificações e nomenclaturas. Elas são estruturantes, mas o seu poder é fraco no sentido de estruturação das práticas. É mesmo comum haver um certo atraso entre estas, e aquelas. No entanto, elas funcionam no âmbito das cristalizações das relações de poder entre os actores. Eles usam-nas nas trocas e negociações, mesmo que as rejeitem ou que as transgridam.

A face do 'porquê' é a prioridade explicativa endógena. Friedberg salienta que a endogenização das explicações permitem encontrar as causas presentes nas estruturas e nas regras do jogo de determinado contexto de acção. A causalidade está nos próprios processos de interacção que decorrem entre os actores implicados. Prover a existência de um sistema é evidenciar os seus próprios traços. Os traços estão presentes nas difracções que os jogos e os mecanismos de regulação introduzem entre a estruturação interna e a estruturação dos campos fora do sistema de acção.

O investigador ao evidenciar o sistema mostra como os resultados das interacções desse sistema (re)produzem as características da situação e da própria constelação de acções que as fizeram nascer. Torna-se evidenciado o processo de auto-manutenção, processo que é endógeno. As evidências realizadas fazem emergir a estruturação da cultura desse sistema. Torna-se possível entender, como através dessa estruturação, o sistema afecta a racionalidade e a identidade dos actores.

A evidenciação denuncia como o sistema torna-se um filtro da percepção da realidade e como cria as condições de estabilidade/instabilidade.

A evidenciação endógena que o investigador consiga realizar mostra como os processos endógenos funcionam, estabilizando ou desestabilizando a construção da acção colectiva. Essa evidenciação permite entender como reagem os actores face à mudança. Friedberg salienta que a lógica interna do sistema é a de procura de estabilização e integração, num primeiro momento; num segundo momento, a estabilização/integração são afectadas. Essa afectação desenvolve-se através de processos de impedimento ou retardamento dos ajustes necessários face às mudanças vindas de fora. A contribuir para esses processos está também a perturbação da percepção da mudança a realizar; são processos de filtragem que deturpam e manipulam a real visão da mudança.

O investigador ao assumir uma análise centrada nos processos endógenos, procurará analisar o não fechamento da análise. Para isso torna-se necessário desocultar os processos globais (sociais) que constróem os actores. A problemática da pesquisa definirá os campos endógenos e exógenos a considerar.

A investigação assente numa metodologia que aceita as dinâmicas endógenas e exógenas não escamoteia nem o social, nem a espessura social dos actores. Uma tal investigação e postura do investigador reconhece que os sistemas de acção concretos possuem autonomia relativa e que a explicação global, ou não específica, desse sistema de acção concreto, só tem sentido face à esse mesmo sistema. As acções dos actores relacionam-se com os sistemas especiais de que estas acções fazem parte. Isto é, torna-se necessário relacionar a acção dos actores com a configuração dos sistemas, com a estruturação do poder e com as regras do jogo que estruturam as trocas/interacções. Desta forma, desoculta-se a dinâmica de auto-manutenção dos actores, compreendendo-se como dão sentido as suas acções pelos processos de construção e transformação dos quadros em que se vêm envolvidos.

Friedberg considera que a realização de uma investigação tomando por base uma metodologia endógena, exige do investigador algumas condições. O autor enumera-as como três.

A primeira refere-se à base metodológica. Pela base metodológica desenvolvida evidencia-se e analisa-se as dinâmicas endógenas. Estas permitem desocultar a produção e transformação das construções da acção colectiva num processo não estacionário e atemporal, mas situado no presente. Isto é, realizado numa prioridade sincrónica. Esta prioridade não implica o desprezo pela diacronia e pelo estudo da mudança. O investigador ao situar-se numa perspectiva sincrónica é obrigado a reconhecer a contingência temporal da análise que produz. A desocultação que o conhecimento empírico revela dos mecanismos que dão estabilidade ao conjunto, fornece ao mesmo tempo elementos que possibilitam a descrição e compreensão dos mecanismos de transformação. Dessa forma, realiza-se todo um processo de interrogação sobre o poder (seus elementos e equilíbrios), sobre os jogos (e sua fragilidade real), sobre a formação (construção) e desestabilização dos actores, sobre as suas apostas (e substituições) e finalmente sobre as regras (reforço e esvaziamento).

A segunda condição refere-se ao princípio fundamental de reconhecer e aceitar o carácter necessariamente parcial das interpretações realizadas. Friedberg refere que há duas razões que se conjugam nessa consideração. De um lado acontece a negligência da construção social dos actores do sistema. Do outro lado, há o facto de que os actores participam numa pluralidade de sistemas de acção, os quais não são tidos em conta.

A terceira condição diz respeito as condições de possibilidade e aos limites para além dos quais as dinâmicas endógenas não prevalecem. A noção de limiar orienta o investigador no sentido de entender que para além de um determinado limiar ocorrem outras possibilidades de acção. Isto é, o mesmo comportamento, as mesmas estratégias, não induzem as mesmas reacções e as mesmas consequências.

Friedberg salienta que a realização de uma análise, enquanto evidenciação da existência de um sistema (o mesmo equivale a dizer dos mecanismos de integração empírica) significa delimitar os contornos das escolhas. Além de delimitar os contornos o investigador delimita os pontos centrais, ou as zonas sensíveis do estudo, de maneira a facilitar a compreensão ou clareza da sua totalidade. A delimitação a realizar é intuitiva e progressiva.

O grau de desconstrução realizado depende directamente da delimitação realizada. A delimitação determina a extensão e complexidade dos encadeamentos e hipóteses existentes na problemática. Nessa delimitação o investigador escolhe ou delimita os actores, os objectos e dispositivos que assumem uma relação directa com esse grau de desconstrução.

Nesse mesmo sentido, o próprio resultado da pesquisa depende das escolhas realizadas; não pode ser visto fora do contexto das escolhas. O resultado é convencional e constitui-se como a construção a analisar. Como construção de análise constitui-se como um resultado historicamente situado, precário e problemático. Nunca está acabado. Trata-se de uma construção empírica, instituída por actores historicamente e especialmente situados. A construção empírica torna-se a canalização e regulação dos processos de troca e de poder atravessados pela cooperação conflitual.

A descrição e interpretação dessa construção empírica, que o investigador realiza, estão historicamente situados. Nem uma, nem outra, pretendem esgotar a realidade. Tão pouco é pretendido que delas derive a criação de um modelo geral. A descrição e a interpretação são válidas em relação a especificidade do terreno cuja estruturação se analisa. Isto é, há uma contingência de equilíbrio que deriva da própria contingência dos jogos dos actores.

A validade é limitada, parcial e local. Pode haver uma expansão dessa validade se realizada uma análise comparativa baseada em modelos de interpretação que incluam um maior número de casos estudados. No entanto, Friedberg salienta, que mesmo assim a validade é limitada a natureza do objecto analisado.

O que ocorre é uma validação baseada numa modelação de sistemas locais. Isto leva o autor a salientar ideias-chave a toda esta contingência. Não se pode pré-julgar nada. Não se consegue realizar todas as potencialidades dos actores. Não se pode desocultar toda a acumulação dos recursos novos

que fazem surgir as inovações, ou que, fazem emergir a imprevisibilidade de oportunidades ou de constrangimentos.

A extrapolação para sistemas aparentemente semelhantes não pode ser realizada. Os sistemas são diversos, são plurais. Como refere Friedberg "*...é uma multidão de sistemas de acção entre os quais é possível, em rigor, estabelecer empiricamente semelhanças, mas que funcionam cada qual com um mínimo de autonomia e com regras de jogo a priori diferentes*" (pp: 251).

Ainda que não possamos extrapolar resultados para sistemas aparentemente semelhantes, podemos usá-los como estímulo à reflexão. Isto é, podemos usar os resultados para estruturar o olhar, de forma a termos presente a contingência irreduzível dos dados utilizados e dessa forma controlar a reflexão.

## XI CAPÍTULO

### O OBJECTO EMPÍRICO CONSTRUÍDO

#### 1. Um objecto dinâmico

A noção de acção social que tem vindo a ser exposta, aplica-se de acordo com o que Friedberg determina, a vários aspectos. De entre eles, o autor destaca: a actividade económica, a acção política, o estudo de estruturação de mercados de produtos, a organização de um determinado domínio ou sector de intervenção pública, a génese e difusão de inovações científicas, etc.

Posicionando-me na perspectiva organizacional defendida por Friedberg verifiquei, ou assumi, que me era possível, a nível da investigação assumir a postura metodológica que defendi na parte empírica do trabalho. Isto é, assumi o meu objecto de estudo, o meu universo de actores enquanto, agentes em acção, na perspectiva da acção concreta da organização.

Reforçando esta minha ideia, verifiquei que meu estudo era atravessado por alguns dos aspectos citados no primeiro parágrafo, logo acima, nomeadamente: estava em jogo um sector público - a Escola -; estava em jogo a implementação de uma inovação - a escola de orientação inclusiva, através da nova modalidade de apoios instituída por investimentos de forma - o Despacho conjunto 105/97 e as normas de orientação dos apoios -; havia implicações económicas face ao Estado pelos cortes realizados ao nível da Educação Especial; havia implicações políticas no sentido de mudança e expansão de orientações educativas; e finalmente havia todo o leque dinâmico da acção social em jogo na organização, mais exactamente a acção social desenvolvida entre os professores do regular e do apoio.

O meu objecto de estudo centrou-se à volta da dinâmica dos jogos realizados entre alguns professores do regular e do apoio, de forma a desocultar as trocas e negociações realizadas no âmbito da cooperação face à implementação do novo modelo de apoio no sentido da construção da Escola de Orientação Inclusiva.

Ao orientar o estudo, procurei considerar o investimento de forma e dos dispositivos materiais tidos em conta na implementação do novo modelo de apoio, e subsequentemente de construção da Escola de Orientação Inclusiva. Tratava-se do Despacho conjunto 105/97 (normativo) e das Normas Orientadoras do modelo de apoios (guia emanado pelo Ministério de Educação, mais exactamente pelo Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial). Os normativos (o Despacho e as Normas) saídos do microcosmo político produziam a regulamentação a praticar. O sistema político e o sistema de acção dos actores se entrecruzam enquanto sistemas parciais, separados por questão metodológica de pesquisa.

Os normativos constituíam-se como o *modus operandis* da Educação Especial, através do apoio centrado na Escola. Através do Despacho conjunto 105/97 a Educação Especial foi colocada ao

serviço da Escola. A ideia central do despacho é a da colocação do professor de apoio no seio da Escola, para que ali ele aja como empreendedor da mudança desejada (inovação instituinte). No meu estudo procurei desocultar a distância entre a lei e a realidade, ou melhor dizendo, a implementação local dessa mesma lei; isto é, face as determinações qual o cumprimento e o impacto e interacção realizado entre os actores. Tornou-se necessário ver de que forma e através de que processos sociais concretos, as condições legisladas transformam (ou não) a natureza e as regras do jogo local. Assim como, de que forma as características já existentes em determinado contexto/local, influenciavam, alteravam ou refractavam a inovação pretendida.

Os meus actores empíricos foram seleccionados de entre os professores do primeiro ciclo. Nessa escolha tive em consideração que os professores de apoio e do regular se constituíssem como uma estrutura social local, agindo no plano da cooperação. Ao realizar a escolha procurei que a amostra do meu universo não fosse extensa mas que fosse representativa. Procurei que houvesse representatividade nos vários âmbitos possíveis de escolha. Assim face ao tipo de escola procurei que estas fossem suburbanas ou rurais, no sentido de entender se haveria constrangimentos ou oportunidades distintas. Procurei que os professores de apoio tivesse representatividade derivada da sua formação; isto é, que fossem professores especializados e não especializados. Procurei (de forma indirecta) que os professores do regular também fossem representativos no sentido de terem formação e experiência diversificada, cooperassem de forma facilitada ou não. Da escolha resultou cinco pares de actores em acção. Destes, apenas quatro pares fizeram parte do estudo. Em relação a escolha dos professores parti da facilitação das relações de amizade ou de conhecimento que tinha dos professores de apoio, cabendo a estes (daí a minha escolha indirecta), escolher e determinar o seu parceiro deste universo. Dos quatro pares de professores, este princípio foi válido para três pares. No quarto par, o princípio realizou-se na ordem inversa. Isto é, interessava-me aquela professora do primeiro ciclo em particular. O meu interesse particular naquela professora advinha do facto dela estar regressando ao ensino regular, estando outra vez a frente de uma turma, após muitos anos de estadia no ensino especial.

Face ao despacho 105 cabe ao professor de apoio o papel de empreendedor da mudança. No entanto os actores em acção são interdependentes. No caso concreto, professores do apoio e do regular agem no mesmo contexto e tornam-se mais ou menos interdependentes. Essa relação nunca é equilibrada como Friedberg realça. O desequilíbrio advém de condições pré-existentes aos processos de troca em que os actores se vêem envolvidos. Essas condições são objectos, técnicas, dispositivos, competências, etc. No caso do meu estudo a desocultação revelou os desequilíbrios existentes, sendo interessante ver pelos resultados, de que forma os actores envolvidos utilizaram todas essas 'condições' para resolver o 'problema' que tinham em mãos. O jogo jogado revelou nessas condições e face a interdependência, as 'vontades', os conflitos, a acção concertada, as consequências previstas, as imprevistas, as desejadas, as não desejadas, as incertezas, as exigências, as competências e seus significados, as alianças, as negociações, as manhas, os problemas da estrutura formal e da estrutura

informal. Enfim, procurei desocultar 'toda' (a possível) a estruturação do campo social dos actores em situação de interdependência. A interdependência também criou outras necessidades e desocultou outros problemas vividos nos contextos locais pelos actores da amostra do meu universo.

O meu objecto de estudo empírico procurou então estudar o funcionamento de uma organização (no sentido de Friedberg), mas sem incluir a totalidade dos actores. A minha escolha recaiu sobre sistemas constituídos pelos professores do regular e do apoio ao nível do primeiro ciclo e de uma forma limitada. A acção dos actores em contexto, a acção concreta face a uma problemática eis a minha preocupação. As escolas, enquanto organizações, apenas me interessaram como pano de fundo dessa mediação.

Dito a maneira de Friedberg, o que pretendi foi analisar sistemas de actores em acção, que através dos jogos jogados (trocas, negociações, incertezas, competências) resolveram, adiaram ou deslocaram o problema que tinham em mãos. Tratava-se de uma inovação, vinda do exterior, para ser resolvida de forma endógena. A inovação tinha por base os investimentos de forma que referi.

Tratou-se pois, de me posicionar numa perspectiva de análise da acção dos actores envolvidos, procurando perceber os jogos desenvolvidos na acção concreta para ultrapassar os constrangimentos de todo o tipo (materiais, imateriais, relacionais, normativos explícitos e implícitos, o informal, o formal, etc.). Nessa minha acção procurei entender as formas relacionais conflituais naturais, as relações paritárias, as relações hierárquicas. Procurei desocultar e compreender as interdependências, e quem, e como se tornava ou não empreendedor. Procurei, pois entender o 'porquê' e o 'como' desenvolvido por Friedberg.

Procurei posicionar-me nessa perspectiva de análise a fim de perceber através de que processos sociais concretos os comportamentos de acção dos professores do regular e do apoio criaram as regras do jogo local, face as características dos seus contextos e face as regras pré-definidas pelo Estado. Tratou-se de realizar uma perspectiva de análise da acção daqueles professores, ao nível local, isto é, no terreno onde a acção social acontece. Procurei entender em que medida as condutas dos professoras foram produto da sua autonomia relativa face a regulação realizada pelo Estado.

Parece-me apropriado e interessante citar aqui Nizard que referindo-se a regulação, diz que a regulação estatal funciona como "*...as sombras na parede da caverna... Nunca se apreende mais do que os reflexos parciais e refractados nas regulações locais dos sistemas de acção concretos que estudam*" (1976, citado por Friedberg, 1993; 1995; pp: 184).

Assim procurei ver o traço fragmentário da regulação estatal presente nas contextos locais, nas condutas dos professores. Nesse sentido procurei recolher os argumentos parciais e locais apresentados pelos professores através da metodologia de recolha escolhida (as entrevistas).

Enfim, procurei compreender, analisar e interpretar os resultados obtidos que não passam de uma visão limitada do problema. A validade da minha pesquisa é limitada. Ela não esgota a realidade. Procurei desocultar, reconstruir e evidenciar o sentido real de cada uma das partes envolvidas no



estudo. Os resultados obtidos permitem lançar um olhar àqueles contextos e actores concretos face à uma problemática - a da inclusão -. Embora a problemática seja hoje universal, embora haja dispositivos nacionais a regulamentarem-na, foi interessante ver os jogos jogados, como forma de a resolver.

Na senda de Friedberg desenvolvi a minha pesquisa como "*...ciência do específico e da regulação*" (pp: 185). Essa ciência é a que permite evidenciar as mediações específicas impostas ao conjunto social (dos actores) através das construções políticas. Os actores, localmente, regulam essas construções políticas, regulando a cooperação necessária para mediatizar tal processo. É o conjunto presente nas regulações locais que constrói a cooperação e a acção colectiva.

Ao realizar o meu estudo através da perspectiva organizacional realizei o que esta aponta - o estudo de sistemas de acção concretos, regulando-se, filtrando impactos, inflectindo ou anulando acções face a construção da cooperação em torno de um problema real. Dessa forma é possível, e foi possível desocultar a autonomia do terreno/contexto e privilegiar a opacidade. A autonomia do terreno/contexto e a opacidade não se reduzem aos constrangimentos que ali existem. Os actores que actuam nesse terreno são como diz Friedberg 'manhosos'. Ao serem 'manhosos', eles conseguem "*...troçar pelo menos em parte das regulações mais alicerçadas, dos constrangimentos e das pressões estruturais aparentemente mais determinantes*" (1993; 1995; pp 181). Ao fazerem isso, eles conseguem construir localmente a ordem da sua cooperação.

No meu estudo procurei ver de que modo a inovação (instituinte) regulamentada e imposta, sob a forma de novas formas de apoio, aconteceu no terreno/contexto da acção dos actores envolvidos. Procurei entender e desocultar as mediações múltiplas e complexas das regulações locais que se interpõem entre a iniciativa e a aplicação e que permitem o resultado da realidade. A análise dessas mediações denunciaram a lógica e as justificações dos actores para agirem da forma como agiram.

Se mais utilidade não tem este estudo, que sirva para se ver a miríade de resoluções e interpretações locais feitas pelos actores em contexto de acção, que continuam a realizar os seus 'mercados' de compra e venda de comportamentos. Viu-se assim a existência de comportamentos como marginalizar, incorporar, resolver, ou adiar os problemas mesmo que sirvam o bem-comum. Mesmo que apresentados como inovação a realizar e colocados sob a salvaguarda de investimentos de forma, tantas e tantas vezes reclamados.

Se mais utilidade não tem que sirva de ponte para desocultação entre a iniciativa ou inovação instituinte, e a iniciativa local dos actores em contexto de acção. Desocultando as regulações locais que mediatizaram e possibilitaram a cooperação concreta dos actores em torno do problema real da inclusão e da necessária colaboração e parceria para a levar a efeito. Demonstrando realizações, ultrapassagens de incertezas, de constrangimentos, de oportunidades, enfim, jogando o jogo local da construção da escola de orientação inclusiva.

## **XII CAPÍTULO**

### **DA RECOLHA À EMERGÊNCIA DOS DADOS**

#### **1. Razões para a escolha da metodologia utilizada**

Desde o primeiro momento, me propus realizar um estudo qualitativo, não exaustivo. Decidi que procuraria limitar a minha análise apenas à algumas escolas que fossem 'críticas' face aos processos integradores, quer positiva, quer negativamente. Mais do que as escolas, interessava-me a acção desenvolvida pelos professores de apoio e do regular face ao meu objecto de estudo. As escolas constituíam-se como pano de fundo da acção dos professores em questão.

Propunha-me perscrutar os dados que os professores pudessem e quisessem me facilitar a nível pessoal e profissional, no sentido de 'o que faço/o que sou/no que me transformo', de forma a ter uma visão global da problemática. Isto é, os dados que interessavam ao meu estudo eram os da acção concreta dos professores nos contextos actuais, face ao problema da implementação dos apoios no desenvolvimento da Escola de Orientação Inclusiva. Mas, como defende a análise organizacional da acção, os actores não actuam num vácuo social. O que interessava era o momento presente mas atravessado pelas questões da socialização, dos projectos, interesses, etc.

A minha opção de recolha de dados junto dos meus actores empíricos (humanos) recaiu sobre a modalidade da entrevista. No entanto, como complemento fui apoiando-me em notas de campo, que tanto reflectiam alguns dos aspectos salientados nas entrevistas, como desocultavam outros não referidos. Quando isto acontecia, eram transformados em novos dados a recolher e confirmar.

No campo do estudo documental, e servindo à esta recolha, utilizei a análise do Despacho conjunto 105/97 e das Normas de Orientação dos Apoios. Este material, enquanto dispositivo de regulação da acção dos actores em questão, constituía-se como material contextual da acção a realizar. Por essa razão, utilizei-o como instrumento de confronto de recolha de dados junto dos actores.

#### **2. A metodologia utilizada na recolha de dados: a entrevista**

A entrevista foi organizada tendo por base um guião com temáticas genéricas e sub-questões inter-relacionadas, que iam sendo 'lançadas' aos entrevistados, sendo de referir, que de facto, o guião cumpriu mesmo essa função: ser guião. Nesse sentido, a ordem das questões/temas do guião, apenas orientava o meu esforço intelectual de gestão de recolha dos dados. Serviu nessa lógica, dado que era o decorrer da entrevista que me fazia alterar a sequência que eu tinha organizado, conforme os entrevistados orientavam as suas respostas.

Por vezes, essas respostas constituíam-se como referências a mais que um tema, o que me obrigava a 'flutuar' por entre o percurso do guião, bem como, me fazia centrar em momentos mais explicitativos para melhor precisar as ideias.

Ao organizar o guião, como instrumento orientador do desenvolvimento das entrevistas, constituí objectivos gerais e objectivos específicos. A minha preocupação era possibilitar a facilitação de um clima relacional entre os entrevistados e o entrevistador, tendo presente que era necessário deixar fluir os dados, mas sem perder de vista o que eu tencionava recolher.

Defini então, três objectivos gerais: a) realizar uma recolha de dados o mais exaustiva possível, em termos de opiniões confrontadas entre os elementos (entrevistas de grupo), a fim de obter a 'melhor' visibilidade possível das temáticas abordadas; b) reutilizar os dados obtidos numa segunda fase, caso houvesse necessidade; c) desenvolver nos participantes o 'sentimento' de co-pesquisadores na medida que pretendia que as entrevistas se assumissem como uma prestação/reflexão dos dados.

Os objectivos específicos serviram para orientar-me no sentido de: a) desocultar a realidade/visibilidade das formas de apoio face ao novo modelo, de acordo com o Despacho Conjunto 105/97, e as Normas face à gestão dos apoios; b) dar visibilidade as consequências directas dessas formas para os professores de apoio, do regular, para os alunos e para as escolas de maneira geral, c) desocultar os sentidos e justificações dessas consequências, junto dos professores do regular e do apoio; d) procurar entender que dinâmica (trans)formativa acontecia, de que forma, onde e quando acontecia e que aspectos eram valorizados.

Dirigi a minha atenção para a organização de entrevistas de grupo ou colectivas. As razões discutidas com o orientador, apontavam que tal forma era facilitadora do fluir de uma dinâmica rica de interacções. Permitia uma expressão mais rica graças a associação de ideias por contraste/oposição, confirmação, ou complementaridade do dito pelos entrevistados, em presença uns dos outros.

Devido a condicionalismos de horários dos professores do regular, a entrevista de grupo, apenas foi possível com os professores de apoio. Esses condicionalismos, mais não foram, do que os horários daqueles professores serem diferenciados entre o regime normal e o de desdobramento, o que tornou difícil a conciliação de dias e horas comuns. Por essa razão as entrevistas, desta sub-amostra do meu universo, assumiram a forma individual, mas mantendo o mesmo carácter compreensivo/explicitativo que eu utilizara na entrevista de grupo dos professores de apoio.

Apesar de não ter sido possível manter o modelo da entrevista de grupo ou colectiva, senti que em qualquer dos casos, as pessoas entrevistadas, quer as professoras de apoio, que na maioria estavam mais familiarizados entre si e comigo, quer as professoras do regular (das quais só uma eu conhecia intimamente) sentiram-se satisfeitas, a vontade, e implicadas. Nesse sentido dei conta que *"Regra geral, as pessoas ficam satisfeitas quando são convidadas a testemunhar acerca da sua prática profissional..."*, bem como *"A entrevista é (foi) uma forma de estímulo e implicação..."* (

artigo de Broch et Cros, *in* Canário, 1992, *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Ed. Educa, pp: 143-163):

Previamente às entrevistas, realizei contactos pessoais indo às escolas dos respectivos professores. O objectivo era conhecer a colega do regular e confirmar a sua adesão à amostra do meu universo. Era também, levantar dados quanto a horários e locais para a realização das entrevistas. Outra razão para a minha deslocação às escolas foi conhecer as escolas enquanto realidades físicas, bem como a sua localização. A ideia era a de conhecer a realidade, o contexto de acção dos actores (entrevistados), para melhor perceber o que me pudesse ser referido.

Com a minha ida às escolas, pretendia também conhecer os directores, dado que haveria o envolvimento das professoras das escolas em questão. Nessa linha de pensamento, também me preocupava conhecê-los, pois que eu ainda não tinha definido se os entrevistaria ou não. Considerei que no mínimo, eticamente, esta minha atitude era a que eu devia ter, se outras razões não surgissem. Com o decorrer das entrevistas esta última hipótese, entrevistar os directores, surgiu como provável, pelos dados que os professores iam referindo. No entanto, acabei por pô-la de lado, dado que eu queria limitar o meu estudo a díade já referida. Além desses contactos também realizei confirmações telefónicas, no referente as marcações das entrevistas.

As entrevistas foram realizados sob registo magnético, com a devida autorização dos entrevistados. Durante os primeiros contactos ressalttei que todo o material seria sigiloso e sujeito a posterior aprovação. Entreguei às professoras uma cópia dos registos completos das suas entrevistas, a fim de delimitarem os cortes que pudessem entender. Não houve da parte de qualquer professora pedidos de cortes dos dados registados, sendo-me dada autorização para a sua utilização. Durante a entrevista, uma ou outra professora denunciou, um ou outro receio face a algum comentário. Nesse sentido, e face a posição que assumi inicialmente manterei o sigilo. Ao realizar as citações das professoras apenas utilizarei a inicial do seu nome.

### 3. A teoria subjacente ao modelo das entrevistas

Em termos teóricos ou de fundamentação do meu posicionamento face ao desenvolvimento das entrevistas, procurei que se desenvolvessem numa linha intermédia ou mestiça entre o modelo de entrevistas compreensivo (Kaufman, 1996) e o modelo explicativo (Vermesch, 1996).

O modelo compreensivo permitiu-me adoptar uma posição de procura do entendimento das lógicas dos entrevistados. Ao assumir essa posição deixava fluir as ideias, e devolvia-as ao grupo, ou pessoa, conforme o subgrupo dos professores de apoio ou regular.

O modelo compreensivo fluiu com mais facilidade na entrevista colectiva dos professores de apoio. Havia um fluir de saberes e de discurso que se entrecruzava. O esforço do entrevistado diluía-se, mas aumentava o esforço do entrevistador na gestão dos saberes e perspectivas expostas e

entrecruzadas. Dessa forma, eu realizava um esforço de construção constante de agrupamento e reagrupamento dos temas ou ideias que eu queria ver explorados.

Apesar da existência do guião, acontecia o que é próprio das entrevistas compreensivas. Os entrevistados enveredavam por outras direcções no sentido referido por Corcuff (1995): "*les articulations micro-macro, individuel-collectif, subjectif-objectif*", obrigando-me a constantes reagrupamentos no sentido de uma "*galaxie constructiviste*", *qui devient un point de reference essentiel dans le paysage intellectuel*" (in Kaufman, 1996, pp: 16). Então surgiam sentimentos, revoltas, questionamentos, representações, a opinião individual, a opinião face ao sistema, a escola no geral, a educação, a inclusão, etc.

Dessa forma surgiam não apenas factos, mas histórias. Não apenas questões restritivas, mas expansivas e exploratórias das vivências, dos prazeres e desprazeres, das exigências sofridas, sentidas. Desocultaram-se, quer as reflexões realizadas ao longo do percurso dos entrevistados, quer aquelas reflectidas ali, pelo confronto com a opinião do outro, e que envolviam aspectos sociais, educacionais, pedagógicos, políticos e morais.

Por sua vez o modelo explicitativo levava-me a pedir esclarecimentos directos. E tal aconteceu face às acções de colaboração ou resistência descritas, face ao desenvolvimento das práticas colaborativas no seio da classe, a satisfação ou insatisfação das práticas realizadas. Isto é, os esclarecimentos eram pedidos sempre que o explicitado deixava margem para dúvidas. Por vezes essa mediação ou pedido de esclarecimento era feito por outros elementos do grupo, no caso da entrevista dos professores de apoio. Isso demonstrava a implicação com que estavam a expor e a reflectir sobre os dados.

Então, surgiam os detalhes, a verbalização da acção geral, das práticas conseguidas ou não, dos constrangimentos e das suas razões, os exemplos, a que chamei de 'incidentes críticos' (Woods, 1996). As explicitações, remetiam-nos para os contextos vividos nas salas, nas escolas, com os colegas, como que recriando-se aqueles momentos de vivência. Eram formas de explicitação do dito, o relembrar alegre ou magoado das suas acções na escola, das suas práticas, rechamadas ali, no momento da entrevista.

O discurso das entrevistadas denota então, o desenvolvimento das suas acções, das suas práticas. Algumas das professoras usavam mesmo os exemplos, como apoio da sua narração, constituindo-os como verdadeiros 'incidentes críticos', realçando as suas ideias ou acontecimentos que procuravam privilegiar.

O objectivo desta mescla dos princípios teóricos dos dois modelos de entrevista em que me situei, era recolher informações que permitissem uma recolha o mais exaustiva possível, considerando que dessa forma poderia contrabalançar a pequena amostra do meu universo de estudo.

Desse universo eu própria fazia parte, negociando ali, nas entrevistas, as interacções que deixassem fluir relações de encorajamento para que os entrevistados se sentissem o mais natural e confiantes possíveis.

As entrevistas deixavam fluir o sentido natural, onde tudo era validado. Numa relação que procurei que fosse empática, sobressaíram-se as vivências de alguma forma colectiva, no caso dos professores de apoio, o sentido de co-responsabilidade da emergência do dito. A riqueza dos dados obtidos é enorme. Se fosse outro o meu objectivo de dissertação, daria para verdadeiras antologias.

No sentido compreensivo, e face ao meu papel, as entrevistas cumpriram o que Kaufman refere: *"l'enqueteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquête;"* (idem, pp: 17).

#### 4. A entrevista com as professoras de apoio

A entrevista com este grupo decorreu em dois momentos, em dias distintos, pelo que tivemos que viabilizar as várias disponibilidades para manter a forma da entrevista de grupo, uma vez iniciada. Assim reunimo-nos nos dias 18 e 24 de Fevereiro de 1998, tendo a duração total sido de cerca dez horas. Os dois momentos/dias da entrevista ocorreram, por escolha das participantes, em minha casa, à volta da mesa. Nesse sentido o ambiente era informal, os lugares ocupados foram de livre escolha, apenas sendo limitado o meu, para controlo do registo da gravação. Procurou-se que a entrevista fosse assumida como conversa, como o exigia, os princípios teóricos do modelo de entrevista compreensiva.

Foi minha preocupação que o grupo se sentisse como participante activo do meu universo de estudo e não como mero 'passador de dados'. Considero ter conseguido esse objectivo pela riqueza das interacções realizadas, pelos momentos de reflexão ocorridos durante a própria entrevista.

A maioria dos entrevistados tinha já longos percursos como professores da Educação Especial. A entrevista permitiu-lhes(nos) colocar em comum as vivências/acção realizada, as ideias, os interesses, os projectos, etc. O grupo (eu e eles) constituía 'como que' um grupo em 'acção/reflexão' pelo entrecruzar de alguns dos nossos percursos. De facto, senti-me e senti-os empenhados num processo onde nos interpelávamos. Esse fôra o meu convite inicial, ou seja, o de que se sentissem como co-autores da investigação.

A recolha dos resultados obtidos na entrevista de grupo aos professores de apoio foi facilitada, pela implicação dos diferentes elementos do grupo, bem como, pelo facto desta sub-amostra do universo conhecer-se de alguma forma. Dos quatro elementos, três tinham tido um percurso na mesma instituição de Educação Especial, ainda que alguns, em fases distintas e em espaços distintos; o quarto elemento tinha tido contacto comigo e com um dos elementos deste universo, ainda que de forma fugaz no ano lectivo anterior.

Saliento mais uma vez que este grupo criou uma dinâmica muito rica de interacções, complementando ideias, confirmando-as, facilitando situações de reflexão que alguns deles referem como 'nunca tinham pensado nisso, estou a pensar agora'.

Os dados recolhidos nessa entrevista denotam uma lógica que precisou de ser primeiro entendida no conjunto. De tal maneira, que me vi obrigada, na análise e nos cortes referenciais, a utilizar diálogos, ou mais do que uma afirmação. Ou seja, obrigando-me e remetendo-me para o todo, antes de visualizar as 'individualidades' no terreno real das escolas.

A dinâmica de interacções estabelecida obrigou-me a um esforço suplementar de gestão da entrevista. Uma vez iniciada a entrevista, o guião funcionou como 'lembrete' do que eu gostaria de explorar. As interacções, ora levavam-nos para um ponto, ora para outro, ora obrigava-me a resituar, a devolver a palavra, a resituar a temática, para que todos dessem a sua opinião. Nesse sentido, ocorreram diálogos, em que por vezes, uma resposta assume o mesmo sentido face ao dito pelas quatro intervenientes, transparecendo ideias comuns.

Na verdade, não houve ideias discordantes, enquanto princípios, filosofias, face às temáticas. Mas como é lógico, houve respostas adequadas às realidades de cada interveniente. Também foi interessante que não houve críticas ou oposições, ocorrendo sim, o re-situar de ideias entre os próprios participantes, quando a resposta de algum parecia querer derivar.

De forma breve, saliento que esta entrevista desenvolvida em dois momentos revelou ou fez sobressair, de imediato vários aspectos, quer no discurso, quer através de comportamentos não verbais, das professoras envolvidas.

O discurso foi dinâmico, havendo fluxos e rechamadas da palavra a 'si'. Foram utilizadas imensas formas fáticas como confirmação do dito. As professoras foram muitas activas, participantes, falando longamente, introduzindo pequenos comentários, 'repisando' ideias, dando exemplos.

Observei inúmeros comportamentos no âmbito de uma gramática ou linguagem corporal. Estes, surgiram como confirmação completa ('sim, é isso mesmo') como acenos com a cabeça, como o apontar, que eu interpretei como 'é isso' ou 'quero falar sobre isso' (o que de facto ocorria em seguida). Surgiram também comportamentos, como que, de insatisfação e traduziam-se através de trejeitos de cara que interpretei como 'não é bem assim...eu vou explicitar..'. ..

Nesta emergência da recolha de dados, logo no primeiro dia, captei três ideias-chave através do dito e 'repisado'. Estas ideias foram comuns às quatro professoras e emergiram enquanto dados da seguinte forma: 1) 'tudo depende das pessoas'; 2) a formação ou desenvolvimento pessoal e profissional entre o professor do regular e apoio (ou transformação) tem por base os produtos dos alunos; 3) a intencionalidade do trabalho dos professores de apoio centra-se a volta dos alunos.

Nos dois momentos, surgiu por diversas vezes, a emergência de dados referentes as questões da cultura da escola.

Uma ideia forte, que emergiu dos dados explicitados, e que registei, é que o novo modelo de apoio trouxe dúvidas, incertezas para todos. Nesse 'todos', os professores de apoio ali presentes, incluíam-se.

## 5. A entrevista com as professoras do regular

Com as professoras do regular cuidei de realizar os mesmos princípios que referenciei em relação as professoras de apoio. Procurei que de igual modo, se sentissem como colaboradoras/investigadoras.

De igual forma procurei que cada entrevista tivesse o carácter de "conversa", e se desenvolvesse de forma natural. Foi nesse sentido que realizei as entrevistas nos ambientes que as professoras escolheram, sendo apenas condicionante, ser um lugar calmo. Esta condicionante tinha a ver com o uso do gravador, situação já acordada, e que foi sempre confirmada em cada entrevista.

Procurei manter o carácter compreensivo/explicitativo, acontecendo o mesmo que acontecera na entrevista dos professores de apoio: ou seja, o guião cumpriu a mesma função, e houve momentos mais compreensivos e outros mais explicitativos.

Realizei então quatro entrevistas distintas com as quatro professoras do regular. Respeitei as suas preferências de horário e local. Duas das entrevistas aconteceram em casa das próprias professoras. Uma delas conheci à quando da visita à sua escola estava grávida daí ter dado preferência a que a entrevista acontecesse em sua casa. A outra, que conheço há longos anos, se disponibilizou para encontrar-se comigo onde fosse necessário. O facto da entrevista ter que se realizar no fim do seu dia de trabalho, fez-nos optar por ser na sua casa. Quanto as outras duas entrevistas aconteceram em locais distintos, conforme as escolhas das professoras em questão. Foram professoras que conheci para este trabalho. Uma das entrevistas ocorreu na minha casa. A outra aconteceu na escola onde a professora exercia.

Cada entrevista teve as suas peculiaridades, de acordo claro com as características pessoais e profissionais das professoras entrevistadas. Assim, desde a forma de estar, responder, ambientes mais calmos, interrupções, duração, etc., tudo variou. A duração esteve entre uma hora trinta minutos (1h30) e quase quatro horas (4h) num dos casos. Numa das entrevistas, a realizada na escola, houve interrupções, apesar da professora ter procurado uma sala onde pensava que não íamos ser interrompidas. A variação na forma de responder, resultou em comportamentos do tipo: assertividade, calma e contacto ocular; a vontade, entusiasmo e discurso vibrante; calma, serenidade, vibração face a algumas respostas e respostas por meias palavras (do tipo 'tu já sabes'); calma e respostas a procurar confirmação no entrevistador.

Inversamente a entrevista das professoras de apoio, as entrevistas das professoras do regular não apresentaram regularidades tão nítidas. Cada professora entrevistada salientou aspectos distintos que encontraram reflexos no dito pelos professores de apoio. Porém, cada uma distinguiu aspectos distintos que remeto para a análise e interpretação.



## 6. Registo das entrevistas

Todo o material das entrevistas, recolhido magneticamente, foi sujeito a registo em texto computadorizado. Procurei que o registo transmitisse a verdadeira 'fala' dos professores. Nesse sentido procurei que ficasse expresso a linearidade da linguagem naturalmente utilizada. Foram então registadas as pausas, as repetições, as formas fáticas, os risos. Enfim, procurei que o registo escrito fosse uma cópia, o mais fiel possível, do registo magnético.

A tradução textual mais difícil foi, como era de prever, a da entrevista colectiva dos professores de apoio. A dificuldade derivou das imensas interpelações que decorreram ao longo da entrevista. Essas interpelações dos cinco elementos (eu era o quinto elemento) constituíram-se em diálogos cujo sentido é dado pelo conjunto das diferentes interpelações. Estas, ou assumiam formas verbais breves, ou formas fáticas. O interpelado deixava-as acontecer, prosseguindo de imediato ou parando. Quando parava, considerava que a 'achega' tinha concluído seu pensamento. Outra dificuldade encontrada, foi a da distinção exacta do falante, principalmente quando havia entrecruzamento de 'falas', o que exigiu um esforço redobrado face à tradução.

A tradução textual das entrevistas dos professores do regular não exigiu os mesmos esforços da entrevista dos professores de apoio. Isto porque havia apenas dois interlocutores, o entrevistado e o entrevistador (eu). Procurei na mesma que a tradução reflectisse todos os aspectos falados e mencionados acima, como risos, pausas longas ou curtas, formas fáticas, etc.

Como suporte ao registo das entrevistas tomei algumas notas, a que chamei 'notas de campo', onde procurei registar comportamentos visíveis como olhares, o apontar, o confirmar com a cabeça, etc. Procurei ainda registar exaltações quando o tema levava a tal, a tristeza quando na voz se denotava tais emoções.

### XIII CAPÍTULO

#### O ESTUDO DE CASO: UM MÉTODO INTERPRETATIVO

##### 1. As razões da escolha do método

A minha opção pela metodologia do estudo de caso, passa num primeiro momento pelo meu posicionamento no âmbito da investigação qualitativa. A designação, investigação qualitativa, é utilizada em sentido genérico, podendo assumir outras expressões, como pesquisa de terreno, investigação de campo, etnografia, etc. (Goetz *et* LeCompte, 1988, *in* Ferreira, 1999).

A investigação qualitativa permitiu-me o desenvolvimento de todo um conjunto de linguagens compreensivas ou interpretativas. Também foi essa a razão da utilização da entrevista, como dispositivo privilegiado de recolha de dados. Pela linguagem do paradigma interpretativo, foi-me possível enquadrar o meu objecto de pesquisa na acção e nos seus significados. Tornou-se possível viabilizar os comportamentos dos actores em acção, através dos seus discursos. Através deles, tornou-se possível a desocultação dos jogos dos actores em acção e as suas justificações.

Para autores como Erickson, as abordagens interpretativas dão relevo as perspectivas dos actores e aos seus contextos de interacção. As realidades humanas e o estudo das práticas sociais são realizados através do que os actores deixam transparecer das suas realidades e práticas. Esse transparecer realiza-se pelos discursos, pelas interpretações que realizam e pelas justificações atribuídas (Erickson, 1986, *in idem* 1999).

O estudo de caso é do âmbito da investigação qualitativa. É um método de interpretação (Stake, 1998, *in ibidem*). Através do estudo de caso é possível realizar a descoberta das singularidades da vida social. É tornado relevante, o que há de particular em cada situação. O objectivo do estudo de caso é analisar, compreender, as singularidades que têm valor em si mesmas. Esse facto não impede, que seja possível encontrar, a *posterioi*, e/ou, aos 'olhos' da interpretação dos leitores, semelhanças com outros casos.

##### 2. Que estudo de caso?

No caso do meu estudo, a procura é, a da interpretação das singularidades da acção das professoras do regular e de apoio (primeiro ciclo) face à implementação do novo modelo de apoio, na linha da construção da Escola de Orientação Inclusiva. Trata-se de perceber os jogos 'jogados' nos seus contextos de acção. Trata-se de compreender e interpretar as lógicas locais face a um problema concreto. As Escolas assumiram-se como pano de fundo dessa acção. Do estudo, o relevo, a desocultação pretendida, é colocada ao nível da acção concreta realizada entre o professor do regular e do apoio, constituindo-se os dois elementos de cada par estudado, uma unidade singular, no sentido

de representativa do caso, em todas as suas características. Esta medida - de delimitação ao par - foi metodológica, como já foi explicado. Na verdade, ver-se-á surgir através do discurso desse par, toda a 'realidade' do seu contexto de acção. Poder-se-á entender os constrangimentos, as oportunidades, a intercomutabilidade, os interesses, os cálculos, os projectos, enfim a acção social realizada.

O estudo que realizei integra elementos endógenos e exógenos. Trata-se da interpelação analítica da acção do sistema de actores, face à uma inovação vinda do exterior. Na verdade, o estudo realizado, é mais fluído e complexo do que os tradicionais estudos. Mais do que um estudo de caso na acepção usual, constitui-se como um estudo das dinâmicas locais a partir de um caso - o da implementação de uma inovação, desenvolvido pela acção dos actores em questão. Nele ocorre, toda a interpelação do estudo das dinâmicas locais com as políticas públicas (educativas).

O estudo de caso em questão assume a sua validade enquanto 'caso', na forma de estudo instrumental e ao mesmo tempo enquanto 'aquilo' que Stake (1995) considera 'issues'. Enquanto estudo de caso instrumental, ele evidencia o 'algo mais', que afecta o problema, a questão, enfim o caso. Trata-se do 'como' e do 'porque' o caso é assim. Isto é, não se trata de perceber as pessoas, os actores, os professores, por si mesmos, mas pela problemática em que estão envolvidos. O que interessa são os assuntos; estes é que têm relevo. Enquanto estudos do tipo 'issue' (equivale a tradução de assuntos) a distinção realiza-se pela intricação de questões políticas, sociais, históricas e dos próprios contextos pessoais. Torna-se evidenciado os conflitos, as preocupações humanas complexas, o momento presente, o momento histórico, e ainda o reconhecimento dos problemas perversivos da interacção humana. Os 'issues' podem advir da centralidade (organismos centrais), da periferia (nascidos à margem) ou derivar de relações.

Os 'issues' possibilitam a tradução do caso como 'boas questões' para análise. Eles permitem a organização do estudo de caso. Como refere o autor, na verdade, essas questões são mais importantes para o investigador, do que para o caso em si mesmo. Essas questões permitem ao investigador orientar a problemática e não deixá-la estagnar. As respostas obtidas, analisadas, constituem-se como 'conhecimento' que pode levar a asserções, como se fossem 'pequenas generalizações', mas com enfoque no caso particular, ou mesmo ainda, 'expandidas' a casos semelhantes.

As questões realizadas podem servir para criar o quadro conceptual. Elas actuam como estruturação das entrevistas, das observações, da análise de documentos, etc. Podem também ser do tipo 'emic issues'. Estas são referentes aos actores envolvidos no caso. Elas evoluem, surgem como intrínsecas aos actores.

No sentido do meu caso, digamos que identifico, plenamente estas tipologias como inerentes ao caso em questão. Enquanto instrumental, pretendi analisar e interpretar os actores em acção envolvidos num problema a resolver. Enquanto instrumental, o caso assume a profundidade, desoculta a problemática. Enquanto 'issues', a problemática da inclusão levou-me a desenvolver algumas questões que estão situadas precisamente naquela temática e que serviram como objecto social de entrada a este trabalho. A inclusão, enquanto 'issue' tornou-se o ponto de entrada da

problemática, sendo depois levada (transformada no caso/problema) para o objecto empírico - da acção dos professores. Desse 'issue' derivaram os 'emic issues' como a colaboração, a colegialidade forçada, a cultura, etc. Enquanto 'issues' a inclusão e as temáticas derivadas ajudaram na organização teórica de parte da dissertação (a primeira), bem como na organização da entrevista. Enquanto 'issues' a problemática da inclusão partiu da centralidade (Ministério), atravessou o conjunto periferia/relações ao ser colocado o problema nas escolas e mais exactamente na acção dos professores do apoio e do regular.

Os assuntos e o caso criam a intriga, a trama. Realizam a ligação entre a tensão do caso e o estudo. Penso que no caso presente, a conjugação das duas partes do trabalho assumem esta forma. Resta agora, conjugá-las e interpretá-las, nesta parte do trabalho de forma a desvendar a referida tensão.

Há uma variação na nomenclatura que identifica o tipo de estudo de caso. Acima, e de acordo com Stake (1995) o meu estudo caracteriza-se conforme o que acima cito. No entanto, considerando o universo a que apliquei o meu estudo, e de acordo com Bogdan (1994) o meu estudo é identificado como um estudo de casos em múltiplos locais. O caso é um só, já identificado, mas o estudo é estendido a quatro locais - escolas -. Isto é, interessei-me por ter uma visão um pouco mais ampla, considerando quatro sub-universos (oito professores: quatro de apoio e quatro do regular) para compreender, desolcutar a realidade dos processos. A ideia era entender se havia aspectos completamente antagónicos ou inversamente, próximos. Respeitando, claro, as especificidades de cada contexto, e nele, o par regular/apoio. A ideia era também entender o grau de aproximação ou distância da implementação da inovação, através dos vários aspectos que já salientei.

No estudo de caso procurei compreender as perspectivas das professoras, ou seja, *"...compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares"*. Dessa forma procurei 'ler' nos discursos das professoras a forma como lidaram com a Inclusão no quotidiano das suas escolas (Bogdan, *et al.*, 1994, pp: 53).

Face aos riscos dos processos do tipo etnometodológicos (onde se situa este estudo), e pela minha proximidade a temática, procurei ter o cuidado de 'chamar' à minha consciência, ao invés de ocultar ou esquecer, os meus pressupostos, o meu entendimento pessoal da problemática (Bogdan, *et al.*, 1994).

### 3. Fundamentos teóricos: o tornar-se caso

A fundamentação teórica que consubstancia um caso varia conforme os autores. De entre os autores mais acessíveis e normalmente citados estão Ludke e André (1986). Pelo conhecimento já existente, na área da investigação, acerca das características do estudo de caso, apenas aponto as sete principais características apresentadas por aqueles autores.

O estudo de caso visa a descoberta. Por tal razão a abertura ao imprevisto, ao novo é de todo fundamental. Este aspecto também se viu quando Stake (1995) alerta para as questões do tipo 'emic' sempre em renovação.

A grande ênfase é colocada na interpretação em contexto. No caso do meu estudo, o contexto/acção são questões primordiais.

A descrição da realidade de forma completa e profunda. O todo deve ser salientado através da multiplicidade das dimensões existentes.

As fontes de informação precisam ser o mais variadas possíveis. Dessa forma o investigador pode apoiar-se e realizar análises documentais, recolher dados através de entrevista, enfim, ter acesso a uma infinidade de fontes como forma de completar e validar o estudo em questão.

As experiências reveladas são vicárias. Essas experiências apesar de únicas, específicas, e nelas estando as próprias experiências do investigador, não invalida, a realização de generalizações naturalistas.

Os resultados do estudo representam pontos de vista diferentes e mesmo conflituosos. De entre esses pontos de vista, estão os do próprio investigador. Caberá ao 'leitor' concluir, também o seu ponto de vista.

A linguagem com que se descreve o estudo de caso é simples e acessível. A forma final (escrita, mesa redonda, seminário, etc.) dependerá a quem se destina a apresentação do caso.

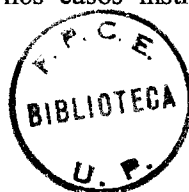
Estas são as sete características mais usualmente apontadas. Outros autores como Stake (1995) alertam para outro tipo de características, principalmente, face ao papel de 'analizador' do investigador e ao material resultante da análise.

Em relação a análise o autor salienta que analisar, significa tomar parte, fazer sobressair ou destacar impressões e observações. É um processo que tem muito de arte e de intuição. Implica um grau de liberdade que o investigador pode assumir face ao material resultante do estudo. Dois investigadores face a um mesmo estudo, não destacarão os mesmos aspectos, logo não farão a mesma análise.

Outro aspecto salientado é o de que a análise e a interpretação são concomitantes e cumprem o objectivo de dar sentido ao 'produto'. Esse sentido permite criar 'classes' com interesse geral e com interesse específico. A separação, quando realizada, serve para ver o relacionamento das 'partes'.

A análise realizada pode ser feita através de dois métodos. O material resultante pode ser analisado de forma directa. Isto é, há uma interpretação directa das situações, tal e qual se apresentam. Normalmente, esta é a forma mais utilizada quando o tempo urge. A outra forma implica agregação de categorias. Isto é, as situações são transformadas em dados que se tornam numa 'classe de categorias'. A categorização formal apresenta riscos; pode 'distrair' a atenção dos vários envolvimento, o mesmo não acontecendo com a análise directa.

A agregação de categorias deixa perder aqueles detalhes ou episódios que só aparecem uma vez. Estes aparecimentos únicos, são muito comuns nos casos instrumentais. Esses detalhes ou



episódios únicos contém toda uma colecção de pequenas impressões que permitem interpretações muito pertinentes. Ao valorizar-se os acontecimentos únicos coloca-se ênfase no 'nosso' lado qualitativo. O facto de se dar sentido a um incidente único, não impede porém, que perscrute a existência de outros similares que corroborem aquele. Este tipo de comportamento do investigador deve ser cuidado. Não se trata de andar 'a procura' de 'mais' um reforço de uma determinada categoria, tabela de correspondência ou index. Por sua vez, o inverso, valorizar incidentes quantificáveis (que aparecem muitas vezes) é evitar o nosso lado qualitativo e deixar ganhar lugar o quantitativo.

A agregação por categorias é mais utilizada quando se pretende ou suspeita-se da existência de correlações. Essa agregação não carece de ser estandardizada. Pode ser feita sob a forma de descrição para os leitores fazerem a sua própria interpretação. Uma agregação não estandardizada pode assumir a forma de 'retirada' de partes, exemplos, devolvidos com mais sentido. Trata-se de um processo de análise e síntese.

Referindo-se a análise de incidentes únicos ou múltiplos, o autor alerta para a importância do investigador, mais que tudo, dar sentido a certas observações, realizando para isso um 'olhar de perto e pensando fundo'. Isso, salienta Stake, é importante. Mesmo porque é impossível querer descrever o 'mundo' ou um 'caso completo'. Há que descobrir, o que 'olhar de perto e pensar fundo', o que salientar, o que deixar de lado.

Procurar sentidos é procurar padrões que dão consistência a certas condições e tornam-se correspondências. Os padrões podem ser procurados nos documentos, nas entrevistas ou nas observações. Pode-se encontrar sentido significativo numa só situação. Porém geralmente, o significado, o sentido importante surge daquilo que se repete.

A procura de padrões tanto ocorre quando se realiza interpretações directas como quando se realiza categorias agregadas. A existência de padrões pode existir *ex-ante*, ou surgirem a *posteriori*. *Ex-ante*, eles estão presentes nas perguntas da própria entrevista. A *posteriori* surgem da análise, e dizem respeito directamente aos actores (são do tipo 'emic'- tempo, intensificação, cultura, etc.). A existência de padrões fortes (repetições, os mesmos sentidos...) no interior do caso pode levar finalmente, o investigador a realizar interpretações comparativas, ou mesmo com outros casos de outras pesquisas.

Outro aspecto interessante que o autor refere, é o estilo que o investigador utiliza ao 'desenhar', 'estudar', 'escrever' e 'consultar'. Por falta de 'espaço' nesta tese não os descreverei, apenas sobressaindo a ideia-chave. No estilo professor, a preocupação-base é informar, desenvolver competências e maturidade, socializar e liberar. No estilo advogado, o investigador procura fazer o leitor acreditar, naquilo que a pesquisa acredita. Por sua vez, no estilo pesquisador/advogado/adversário é realizada uma insistência nas descrições para levar a que concordem com ele acerca de algo. Já no estilo pesquisador/avaliador/apologista a insistência é feita através das descrições para que se concorde com as suas asserções.

O investigador deve ter presente que a subjectividade é a moeda 'cara' a jogar. Trata-se de um trabalho de bricolage e de interpretação. Trata-se de descobrir novas conexões, novos caminhos para tornar o caminho compreensível para os outros. As decisões que tomar são suas; podem não ser as melhores, mas são as que encontrou e valorizou no momento. Há sempre mais dados do que aqueles que são possíveis de analisar. Descobrir a essência e revelá-la, eis a questão. O pesquisador torna-se o agente da nova interpretação, do novo conhecimento, mas também da nova 'ilusão' (Stake, 1995).

#### 4. O meu estilo face à análise, interpretação e narrativa

Ao realizar a análise e interpretação procurei assumir uma posição mestiça. Face à problemática subjacente ao caso, a posição ou estilo, digamos, que parecia ser a mais evidente seria a de 'avaliador'. No entanto, mais do que 'avaliar' o que me interessava era compreendê-la e explicitá-la.

É nessa linha, que cuidarei de que a análise e a interpretação que fiz, transpareça. Claro está, que tal aconteceu segundo as minhas escolhas e a minha subjectividade. Mas cuidarei de não querer 'convencer' de que sou detentora da verdade da análise realizada.

Na narrativa do caso seguirei uma mesma posição mestiça. Construirei a trama da narrativa, quer utilizando interpretações directas sobre o 'dito' pelas professoras, quer usando o 'dito', o próprio discurso das professoras, retirado das agregações de categorias não estandardizadas. No primeiro caso, porque alguns dados emergentes das entrevistas têm o carácter de 'únicos'. São dados 'fortes', contados com o carácter de 'incidentes críticos', de acontecimentos importantes, logo muito valorizados, e bem representativos como se verá na análise/interpretação. No segundo caso, utilizarei os dados (frases, diálogos) das agregações de categorias não estandardizadas, e por conseguinte não sujeitas a quadros ou análise de conteúdo 'normalizadas'. Essas agregações derivaram como construções 'emic' da organização da entrevista, ou surgiram ao longo da mesma, trazidas pelos actores. A estrutura de apresentação da narrativa, constitui-se, ela própria, como um novo arranjo de categorias não estandardizadas.

Considerando o facto de ser um estudo de caso em múltiplos locais, a apresentação do caso será feita considerando os pares regular/apoio em cada contexto de acção concreto. Cada par/contexto, constituindo-se como uma unidade ou parcela do caso, será introduzido por uma vinheta, que assumirá a forma de título que o caracteriza de sobremaneira. Ao longo da narrativa procurarei que as ilustrações realcem e interpelem o texto. Assumirá assim, uma forma narrativa, como se de uma história se tratasse. Os padrões serão salientados na narrativa de maneira a dar consistência ao sentido.

O caso, na globalidade, será analisado de forma crítica, num último capítulo desta parte. Nesse capítulo procurarei o sentido global, as regularidades apresentadas, as contradições. Enfim, procurarei ver de que forma o objecto empírico, trazido pelo objecto social, sob a influência exógena,

aconteceu de forma endógena através das professoras (os actores empíricos) em contexto de acção concreto.

A ideia será a desocultação globalizante narrada com ilustrações e interpelada pelos assuntos e teorias que estiveram presentes neste estudo, e que, lhes são subjacentes. A ideia será, a de ver no cômputo geral, de que forma foi jogado o 'jogo' organizacional da cooperação e do conflito. Isto é, de que forma aconteceu a implementação do modelo de apoio à luz do Despacho conjunto 105/97 em Portugal, considerando a amostra do meu universo de estudo. De que forma se desenvolveu a inovação instituída - uma escola de orientação inclusiva com base na cultura da colaboração. Nesse processo, de que forma os actores na acção concreta tiraram partido das incertezas, da autonomia relativa, da racionalidade limitada, da cooperação, do poder, das trocas e negociações, da colegialidade forçada, dos elementos empreendedores (e quais e quem foram) enfim, que 'boas razões' os levaram a agir. Que acção foi mais conveniente, para construir uma acção conjugada no sentido orientado da inclusividade dos alunos na escola ao nível do primeiro ciclo.

#### 5. Categorias emergentes 'das' e 'nas' entrevistas

Recolhidos e registados os dados, realizei num primeiro momento, uma leitura das entrevistas. O objectivo foi o de procurar os sentidos globais das mesmas. Processei tal leitura, como uma primeira análise. Procurei desenvolver algumas notas ao longo dos textos derivados dos discursos das professoras que participaram na amostra do meu universo. Na procura dos sentidos, entrelacei os dados descritos, com as minhas notas de campo. Dessa análise resultou a captação dos sentidos genéricos das entrevistas. Resultou o sobressair de ideias/frases fortes referenciadas pelas entrevistadas. Colhi pistas de padrões dos discursos das professoras do regular e do apoio. Colhi dados de entrelaçamento dos discursos das professoras do regular e do apoio, considerando os pares de cada unidade do caso.

Também, vi confirmado o que sentira ao longo da entrevista. Isto é, captei ou recaptei os 'pontos de encontro' existentes entre os professores de apoio. Captei ainda os pontos de encontro ou de afastamento entre os professores do regular e de apoio, sendo mais os de encontro (face ao par/unidade da amostra), do que os de afastamento (referidos pelas professoras, como presentes no universo geral).

Num segundo momento analisei os dados recolhidos nas entrevistas das professoras de apoio e de cada uma das professoras do regular. Tratou-se de constituir as singularidades de cada uma das entrevistadas. No caso das professoras de apoio o processo foi complexo, pelas imbricações decorrentes da entrevista de grupo. Ainda que mais fácil, no caso das professoras do regular, o processo também não foi tão 'simples' quanto eu estava a espera. Mostrou-se necessário organizar/reorganizar dados que as professoras haviam lançado em diferentes pontos da entrevista.

Nessa nova organização procurei ver e agrupar os seus discursos em grandes temas de acordo



com a organização da entrevista. Tratou-se de organizar os dados colhidos, numa primeira categorização 'natural'. Esta correspondeu aos assuntos organizados 'pela' entrevista. Tratou-se de uma organização saída da própria entrevista com base nos temas ('emic issues') que me interessava desocultar tendo em conta a problemática. O desdobramento e reagrupamento teve em conta as questões/temas centrais que serviram de base à entrevista.

Antes de listar o desdobramento feito, interessa-me deixar claro, que tomei por base o protocolo da entrevista, mas criando um agrupamento que modelasse um 'todo' com sentido, tendo em conta o caso. Desse modo, quero realçar, por exemplo, que no referente ao contexto físico/social/geográfico da escola, interessava-me um mínimo de dados (relembro que estas eram pano de fundo da acção) que desse ao leitor uma 'compreensão' da realidade onde se desenvolvia a acção daqueles actores. Nessa mesma linha, e porque, como já referi os actores não actuam no vácuo, procurei organizar, os vários dados dos percursos das entrevistadas. Tratava-se de perceber o presente, e nele, a sua acção face à problemática em estudo. A este presente havia que trazer as suas vivências, valores, projectos, etc., mas sem querer constituir relatos de história de vida. Foi interessante ver e analisar os dados recolhidos. Houve uma grande variação e diferentes valorizações, quer face ao contexto/escola, quer face ao percurso das entrevistadas.

A organização dos dados assumiu um corpo organizado, sob a forma das categorias definidas. Procurei que esse corpo organizado se mantivesse ao longo da análise das várias entrevistas. No entanto, variou conforme as especificidades. Isto é, os sub-itens não foram sempre todos preenchidos, ou quando o foram, não o foram da mesma forma. Dito ainda de outro modo: os dados reorganizados embora estivessem no mesmo tema/eixo subdividiam-se em pequenos sub-temas, ou ainda, não se apresentavam com o mesmo peso/extensão. Assim, a organização assumiu temas centrais que se subdividiram, nem sempre no mesmo número, mas sim de acordo com as especificidades. Por essa razão, apenas saliento a organização geral dos dados, situados por temas/categorias. Os dados foram agrupados como categorias não estandardizadas em torno de: identificação pessoal e caracterização genérica da escola; percursos profissionais e formação; o novo modelo de apoio face ao 105 e a visão dos implicados; a definição das formas de apoio a realizar na escola e as diferentes agências de colaboração entre as professoras; o 105 e a colegialidade forçada; a colaboração no seio da sala de aula; a colaboração como agência de formação no seio da escola; o novo modelo de apoio e as professoras de apoio: entendimento das professoras do regular - entendimento das professoras de apoio; o novo modelo de apoio e as professoras do regular: entendimento das professoras de apoio - entendimento das professoras do regular; a inclusão e as questões organizacionais da escola; a inclusão no geral: escola, professores e alunos.

A organização realizada demonstrou e fez-me respeitar as singularidades. O surgir de especificidades tanto ocorreu com as professoras do regular, como com as professoras do apoio. No caso das professoras do regular, tais especificidades eram facilmente 'individualizadas'. No caso da entrevista das professoras de apoio, as especificidades foram mais difíceis de 'isolar'. Em qualquer

dos casos, foram considerados na análise e interpretação, demonstrando o carácter específico que transparecerá em cada unidade do caso. Este 'acontecimento' confirmou também o carácter compreensivo/explicitativo que se procurou desenvolver ao longo das entrevistas. As especificidades, em alguns casos, constituíram-se como padrões de sentido, como regularidades, de uma ou outra professora.

Estas especificidades foram os 'emic issues' levados 'para' a entrevista pelas professoras face às suas vivências, interesses, projectos, formação, etc. Aquelas, possibilitaram o desocultar de categorias não estanques, ou sub-temas, e que procurei analisar, mas sem as tornar estandardizadas. Por esta razão, ou foram passíveis de serem elementos mantidos nos temas centrais, ou retirados quando se constituíam como dados-padrão de determinada professora. Surgiram tópicos que embora fossem subjacentes à temática, sobressaíram-se pela frequência com que apareceram. Em alguns casos, quase que ganhando vida própria, constituíram-se como temas fortes. Como tal, deixaram revelar-se como usualmente acontece: tornaram-se explicativos de constrangimentos e/ou facilitadores da problemática deste estudo. Tomados de '*per si*', são elementos que encontrámos e que interpelam às teorias, que os infirmam. Outras especificidades são menos evidentes. No entanto, também se enquadram nas várias questões teóricas, algumas das quais enunciei ao longo do trabalho. Outras ainda, são menos explícitas. Estas eram reveladas por meias palavras, ou encontravam o seu eco, nas palavras da 'parceira' do regular ou do apoio.

As categorias emergentes enquanto 'emic issues' trazidas pelas professoras atravessaram questões pessoais, organizacionais, relacionais, etc. Houve grande ênfase em salientar os aspectos, fossem eles constrangimentos ou facilidades, quer como questões relacionais, quer como questões culturais. No primeiro caso, essa ênfase, que já denunciei como ideia forte na entrevista de grupo, deixava claro a preferência e facilitação das relações de amizade ou de conhecimento como forma facilitadora da implementação do novo modelo, contra a dificuldade instalada na colaboração face ao novo modelo, quando as relações eram balcanizadas, hierarquizadas, ou realizadas com pessoas desconhecidas. As relações colegiais, mesmo forçadas, não ganharam significado para as professoras em questão. A ideia-base era a de que tudo dependia das pessoas, desde que houvesse pontos de encontro entre elas. Esses pontos foram traduzidos como as relações de amizade/conhecimento, a forma de pensar (racionalidades com a mesma sincronia), os interesses comuns, etc.

Nas questões culturais, onde o funcionamento da organização foi situado como constrangedor à uma nova cultura colegial, incluíram-se várias questões. Nessas questões estão: a escola como agência de organização ou desorganização através do formal/informal; o aluno 'dito' normal - aluno-padrão - versus o aluno com NEEs; a cultura doméstica da escola: a comunicação informal, as professoras como 'mães', as reuniões, etc.; a acção individual versus a acção colegial inexistente, ou rara; os alunos e as questões de aprendizagem: a constituição das turmas, o ser-se da família 'tal'; o significado de ser-se professor no nossos dias: dar 'aulinhas' versus projectos; o

professor e seus territórios: a sala de aula. Houve um grande enfoque explicativo na relação inclusão/atendimento de alunos com NEEs face à cultura presente na escola, no geral.

Esta foi a organização pela qual optei, consciente que qualquer que fosse a opção realizada, excluía outras hipóteses de análise/agrupamento. No entanto essa exclusão não era peremptória. Havia sempre uma forma de voltar. Procurei desmembrar os dados obtidos através de uma análise temática comum aos dois grupos de professores. Nem sempre foi fácil 'categorizar' ou separar esses dados para um determinado tema, o que me fez por vezes utilizar as mesmas afirmações ou partes delas, noutro tema ou item. Com excepção dos dados da caracterização do contexto e dos percursos, no demais, o arranjo que eu procurava desenvolver, parecia-me sempre fluído permitindo ora um, ora outro arranjo. E mesmo depois de já ter organizado os dados nos grandes temas e alguns sub-temas, ainda consegui descobrir que havia inserções/afirmações inteiras ou parciais que eu podia retirar para outro agrupamento.

A análise/interpretação não é um processo estanque. Trata-se de um processo criativo. No entanto, essa criação não pode ser uma amálgama de 'coisas' que o investigador procura fazer 'encaixar'. Quando acima refiro, a fluidez e os arranjos realizados, tenho consciência que cuidei de que a análise e a interpretação dos dados não fosse essa 'amálgama'. A dificuldade derivou da complexidade do tema que analisei. Essa complexidade derivou dos dados que cobriram uma amplitude inerente às questões teóricas da inclusão, e ainda, inerentes às questões da implementação das inovações e seus processos de negociações, trocas, jogos e poder. Estas questões teóricas foram analisadas nas duas partes deste trabalho.

Aqui, concretamente, no plano da fluidez e das decisões a tomar, e face a amplitude de dados a categorizar, o problema situa-se na 'não estancabilidade' da codificação que se queira realizar. Essa não estancabilidade, ou melhor dizendo, a 'não forma única', de codificar deriva da própria investigação qualitativa. Não há uma codificação universalmente definida. A organização ou categorização varia de acordo com as preocupações e questões inerentes à investigação. Essas preocupações e questões levam o investigador a determinar os tipos de códigos que quer realizar. Nesse sentido poderá basear-se num dos tipos existentes ou poderá optar por uma categorização mista, mais fluida e não tão estanque (Boodgan *et al*, 1994).

O autor citado refere que as famílias de codificação servem como instrumentos de auxílio para o investigador. Como instrumentos de auxílio, elas permitem o arranjo dos dados de acordo com mais do que uma categoria de codificação. Essa categoria de codificação pode ser extraída de mais do que uma dessas famílias. De entre as categorias de codificação ou códigos estão: os códigos de contexto, os de definição da situação, o das perspectivas tidas pelos sujeitos, o dos pensamentos dos sujeitos sobre as pessoas e objectos, os de processo, os de actividade, os de acontecimento, os de estratégia, os de relação e estrutura social., os de métodos e finalmente os códigos de codificação pré-estabelecida.

De forma sucinta interessa-me apenas salientar uma ou outra ideia com referência a cada um destes códigos. A ideia é deixar claro, que na minha organização apareceram dados vindos desta imensidão de códigos, sendo uns ou outros, mais presentes, num ou outro discurso das professoras da amostra do meu universo.

Os códigos de contexto abarcam um grande leque de dados. Eles permitem organizar a informação acerca do contexto, da situação, do tópico, e dos temas inerentes.

Os códigos de definição da situação permitem que se organizem os dados que descrevem a definição da situação ou de algum tópico particular. Essa definição é a realizada pelos sujeitos e desocultam a visão que os sujeitos têm do mundo e de si, face à situação ou tópico.

Os códigos de perspectivas permitem a organização das formas de pensamento partilhadas por todos ou por alguns dos sujeitos. Este código difere do código de situação por não incluir ideias tão gerais acerca da situação. Este código de perspectivas abarca as convicções concernentes a aspectos específicos da situação, como sejam regras, normas e pontos de vista gerais.

Os códigos de pensamentos permitem a organização de dados referentes às percepções que os sujeitos têm uns sobre os outros, e sobre os objectos que fazem parte do seu mundo. É através deste código que são organizadas as definições realizadas pelos sujeitos.

Os códigos de processo permitem categorizar as sequências de acontecimentos, as mudanças de estatuto. Na realização deste código é necessário considerar períodos de tempo, estádios, fases, passagens, passos, carreiras e cronologias, classificados pelos sujeitos. Desse agrupamento resulta a visão dos pontos de viragem ou das transições ocorridas. Este tipo de código, o de processo, é muito usual na ordenação das histórias de vida e nos estudos de caso organizacionais. No último caso, o enfoque é o da mudança da organização ao longo do tempo.

O código de actividade contém as unidades de dados, que mais não são do que os comportamentos, que ocorrem com regularidade. São aqui incluídos os comportamentos formais e os informais. Os códigos de acontecimento abarcam aqueles acontecimentos ou actividades de reduzida frequência, ou mesmo únicos, e que são salientados como importantes pelos sujeitos.

Os códigos de estratégia referem-se as diferentes formas conscientes que as pessoas utilizam para realizar o que querem realizar. Nestes códigos estão as tramas, as manobras, as técnicas, os caminhos, os métodos e as tácticas utilizadas pelos sujeitos.

Os códigos de relação e estrutura social abarcam duas modalidades de dados. Uma delas, é a dos dados de relação que dizem respeito aos padrões de comportamento existentes entre as pessoas, mas que não são os do âmbito organizacional oficial. Trata-se dos comportamentos de relações que se constituem como unidades de dados onde se inserem as amizades, os cliques, o romance, as coligações, os inimigos e os mentores. A outra modalidade abarca as relações definidas formalmente. Trata-se do que é normalmente considerado como papéis sociais, meios sociais e posições. Todo o conjunto, isto é, as duas modalidades constituem-se como a descrição total das relações num determinado meio. Essa descrição é a 'estrutura social'.

Os códigos de métodos orientam a organização para o material tido como problemas, dilemas, alegrias e para os procedimentos da própria investigação. Neste código insere-se os estudos metodológicos, segundo os quais, o investigador centra a sua atenção na forma como conduz a própria investigação.

E finalmente, o código de sistemas pré-estabelecidos, onde os tópicos definidos para investigação transformam-se em categorias. A investigação pré-estabelecida por um acordo prévio com os investigadores leva a efeito o estudo ou exploração de determinado assunto, tópico, programa, pessoa, inovação, etc. (Boodgan *et al*, 1994)

No caso da minha investigação, e mais exactamente no concernente à análise e à interpretação, a minha postura foi no sentido de uma categorização mista. Os dados considerados cobriram os diferentes códigos acima mencionados.

## 6. As histórias do caso ou o caso e suas histórias

A tentativa que idealizei aqui realizar, é a de 'contar' cada uma das histórias que atravessou a implementação do modelo de apoio à luz do Despacho conjunto 105/97, nas escolas da amostra do meu universo de estudo. Em verdade, mais exactamente, trata-se de aqui contar de que forma a unidade constitutiva da amostra - 'professora de apoio/professora do regular' - realizou os seus jogos de negociação, de colaboração que lhes permitiu, enquanto par, implementar o modelo na sua escola, face a sua situação de 'par'. Trata-se também de compreender, através do discurso das duas professoras em questão, de que forma nas suas escolas, esse desenvolvimento foi entendido e consequentemente, ou implementado, ou adiado, ou mesmo (ainda) contrariado. Isto é, trata-se de desocultar e compreender a implementação da inovação - o novo modelo de apoio face a construção da escola inclusiva - através da acção concreta dos actores empíricos, no seio da realidade contextualizada e contada por esses mesmos actores.

O que estará em jogo, não serão as professoras, nem as suas escolas, nem os demais colegas, mas sim, todo o processo negociado da acção social realizado pelos actores empíricos, face à inovação do modelo em questão.

O estudo de caso desenvolveu-se, como já referi, em locais múltiplos. Quatro foram os locais escolhidos, e mais do que os locais, como já referi interessava-me aqueles actores empíricos. Estes foram oito: quatro do regular e quatro do apoio; isto é quatro pares. Como forma de os identificar, e melhor dizendo, de identificar as suas histórias, dei-lhes um título que deriva de afirmações dos actores envolvidos, e que considero espelha a ideia-mãe de cada unidade envolvida. Os títulos que escolhi, apresentarão as histórias como: 'A guia e o grupo de individuais'; 'Uma questão de sintonias'; 'Pessoas e camuflagem'; 'Da colegialidade entre professores do regular à colegialidade forçada: A especialização 'justificada'.

A ordem que utilizei para apresentar as histórias é arbitrária. Cada uma das histórias falará por si, através da narrativa que procurarei construir. Procurarei situar a história através de pontos, como se fossem capítulos, como facilitação da leitura a realizar. Esses pontos, assumem-se como um novo arranjo de categorias não estandardizadas, como já referi. A ideia desta construção permite realçar os aspectos que considere pertinentes em cada história, bem como permitirá ao leitor poder acompanhar e comparar as histórias entre si (não esquecendo o referido quanto a generalização naturalista), podendo assim tirar as suas conclusões sobre a totalidade do caso. Cada história constitui-se como uma parte do caso global. Cada uma delas mostra as particularidades e regularidades. Cada uma é 'parte' e globalidade ao mesmo tempo.

Essa construção permitir-me-á ter em conta o que referi quanto ao estilo que pretendo adoptar. Isto é, procurarei que os pontos/categorias retratem e construam as pertinências do caso, através de interpretações directas que realize e da apresentação da forma discursiva (as vinhetas) dos actores.

A narrativa de cada 'parte', isto é, cada história, será contada num estilo que tentarei manter, mas tendo em conta a especificidade de cada uma. Seguirei um processo indutivo/dedutivo, onde a narrativa assumirá uma especificidade propositada e não presa a modelos rígidos de apresentação de casos.

Relembro que mantere o sigilo prometido face às professoras entrevistadas. Assim os actores empíricos serão identificados apenas pela letra inicial do seu nome. As suas referências discursivas serão apresentadas a negrito. Respeitarei as referências discursivas dos actores, realizando apenas cortes de palavras repetidas, ou algum acerto gramatical, desde que não seja alterado o sentido da afirmação.

## **6.1 'A guia e o grupo de individuais'**

### **6.1.1 As professoras e a Escola**

A professora do regular -L.- com longo percurso na Educação Especial, mais exactamente vinte e um (21) anos, assumiu o seu retorno ao regular, no ano lectivo 96/97, junto de uma turma do primeiro ano (1º ano), em regime normal, numa escola rural. Os quatro professores daquela escola estão todos em regime normal. O edifício é do tipo centenário. A sua escola tem um projecto comum com uma escola e um colégio. Esse projecto apesar de existir no papel, no funcionamento, ainda se apresentava muito incipiente.

Como escola rural que é, trata-se de uma escola pequena, onde as turmas são constituídas por anos de escolaridade. Este aspecto foi realçado, no sentido de que ali, não há o risco de acontecer a organização de turmas de acordo com a escolha de alunos por parte dos professores. Isto é, os alunos do primeiro ano vão para o professor que terá o primeiro ano e assim subsequentemente. No entanto,

foi realçado pela professora do regular, a L., que há ali o peso da cultura habitual da estigmatização 'hereditária'. Dito de outro modo, os professores deixavam-se influenciar pela carga 'hereditária' dos alunos. L. afirmava, que estranhou este facto e que dele não quis saber. No entanto, este peso é tão específico e tão do domínio dos professores que ali já estão há muitos anos, que L. afirmava: ...: **Há a imagem, há: “é família”, têm muita a mania. “Olha, aquele é duma família muito esperta. Ah!, o outro não é”! O que é filho de bom, tem que ser bom, o que é filho de mau, tem que ser mau, de mau, intelectualmente falando. Até diziam, os do lugar. Eu até achava graça porque como não estive no ensino regular muitos anos, não estava assim muito dentro desta linguagem delas. Até achei graça! Porque eles, inclusivamente na aldeia, sabem os cantos, de gente esperta, os núcleos, “Ah! Acolá são do canto de (nome do lugar) são todos meios tolinhos! Diziam-me assim, e eu “que raio, não sou daqui, não quero saber disso.”**

O ano lectivo - 97/98 - era o segundo ano que L. ali exercia. Estava como professora do quadro geral e pertencente ao quadro daquela escola. Seria neste segundo ano do exercício de L., naquela escola, que para ali iria a professora de apoio I. Esta realizava o seu apoio nesta escola e na outra que faz parte do agrupamento. Apoiava seis professores entre as duas escolas. Dos alunos apoiados, ela referia-os como apresentando dificuldades de aprendizagem.

A I. identificava a sua colocação nesta escola como mais uma mudança no seu percurso profissional. No entanto, realçava que **está a ser positivo pela experiência dentro duma sala de aula com a professora do regular**. Ela salientava que isso acontecia graças a abertura da professora, que no caso é a L., e que ela considerava **muito mais aberta, eu conheço-a há muito tempo, passou numa instituição como eu, tem, se calhar já tinha outra maneira de pensar**. A I. considerava que no ano lectivo em questão, 97/98, ano referente a este estudo, sentia o surgir de uma nova forma de estar na Educação Especial. Ela realçava que até ali sentia presente a velha racionalidade cristalizada de que os professores de apoio eram para dar **explicações aos alunos, ou então, que eram vistos e tratados como moços de recados**.

Referindo-se as dificuldades que por vezes se encontra ao chegar a uma escola e realçando o seu retorno ao regular L. considerava que **também depende das pessoas que estão, mas por acaso tive sorte de ir para uma escola onde as pessoas se dão bem, porque não há assim um ambiente igual em todas as salas, em todas as escolas**.

L. assumiu a turma com toda a pujança de quem se (re)inicia, dizendo: **Eu só tenho um grupo, mas é um grupo de individuais...Tudo individualizado**. Nesse sentido, a sua relação com os alunos era caracterizada como uma relação muito próxima, onde ela se considerava 'avó', por ter agora (isto, considerando-se o início do seu exercício) uma outra forma de estar. Ela considerava que agora era mais paciente, que estava mais consciencializada, e mais meiga. Assim, ela justificava as razões que a faziam perceber melhor os alunos, resultando a obtenção de melhores resultados.

Ela cria que o seu actual repertório de comportamentos, devia-se ao seu percurso na Educação Especial. Ela valorizava esse percurso como formativo, razão porque, se considerava

especializada. Ao longo dos seus vinte e um anos, ela se especializara em contexto de trabalho, numa instituição de Educação Especial: **Não achava que uma especialização me fizesse, pronto, me fosse muito útil, porque eu não me achava muito incapaz de estar a fazer o trabalho que eu estava a fazer. Acho que estava a fazer bem como estava a fazer. Tinha experiência, ia aprendendo sempre e queria saber. Perguntava e aprendia. Portanto, acho que foi realmente na CERCI que eu me especializei.** O realce ou a tónica desta sua especialização em contexto de trabalho, advinha da sua ideia explicitada nas seguintes palavras: **A experiência é a madre de todas as 'cousas'.** A estas palavras ela acrescentou o interesse que é necessário desenvolver nessa construção. **Interessadas, pois claro, é evidente, porque temos que ter interesse pelas coisas e depois dedicarmo-nos. Porque se não, não resulta com certeza.**

A I., professora de apoio teve um percurso, uma experiência profissional algo semelhante a de L. Já é professora há vinte e cinco anos, dos quais catorze na Educação Especial. Esteve durante oito (8) anos, na mesma instituição que L. A decisão de ir para a instituição foi tomada por I. deixando em aberto que **se eu não gostar ninguém me obriga a ficar aqui.** Porém, no final do primeiro ano, ela referencia que já não queria ir embora. Ela valorizou este seu percurso dizendo: **Eu gostei imenso de lá estar. Aprendi imenso. Aprendi muito na CERCI. Acho que é a parte mais positiva de todo o meu percurso profissional.**

Ela distinguia os 'momentos' em se deu conta da diferença entre ensinar crianças ditas 'normais' e aquelas com deficiências ou problemas. Ela não usava a força do termo 'especialização' como L. ( que o dissera a sorrir) mas referia um incidente crítico que é revelador da construção da sua consciência da necessidade de diferenciar. **O primeiro ano na CERCI , foi difícil, porque eu vinha do ensino regular, e ainda me lembro de estar com os gémeos lá ao quadro, de vara na mão a batalhar, a dizer  $2 \times 1$ ,  $2 \times 2$ ,  $2 \times 3$ ,  $2 \times 4$ . Até que eu percebi que o ritmo daqueles miúdos não era o mesmo dos outros, cá de fora, ou podia não ser o mesmo. Percebi, comecei a perceber, começamos a ter que fazer aqueles programas. E eu comecei a ver que punha, escrevia, escrevia, depois chegava à Páscoa não estava nada cumprido. Porque eu tinha feito uma coisa enorme e eles não tinham capacidade para aquilo. Pronto, comecei, foi pela experiência, pela observação e pela experiência. O pouco que eu sei do ensino especial é pela experiência e alguma formação que recebi.** Essa sua passagem pela instituição deu-lhe, o que ela considerava só ser passível de ser adquirido pela imersão a que foi sujeita. Ela referia: **acho que me sensibilizou imenso para problemas que os miúdos têm e que quem está só no regular não consegue ver.**

De igual forma o momento presente, e mais exactamente a situação de apoio em colaboração com L., estava a processar o crescimento de uma segurança que ela receava não vir a ter. Ela referia que está a tomar consciência de que não virá a ter os **problemas que eu pensava que ia ter, porque dentro da sala da minha parceira, eu funciono como se fosse também uma professora da turma.**

L. e I. já eram conhecidas, dado que eram da mesma localidade, passaram a ter interesses em comum através do percurso na mesma instituição. O conhecimento entre as duas, anterior a essa



época, teve oportunidade de criar novas oportunidades de entendimento. Há entre elas, no entanto, uma diferença fundamental, que as demarca. L. reage melhor a mudança do que I.. Não se trata de dizer que L. não ficou apreensiva e mesmo com medo das mudanças pelas quais passara. Mas a sua maneira de ser, leva-a a uma mais rápida adaptação, empreendendo as respostas que considerasse necessárias. Tanto na passagem do regular para o 'especial' como o inverso, a mudança foi mais fácil para L. do que para I.

Para I. o retorno ao regular como professora de apoio fôra difícil porque **estava muito esquecida do que se passava no regular**. O sentido que ela dava a este esquecimento tem a ver com a falta do domínio curricular, mais exactamente, no âmbito dos conteúdos. No entanto, havia um outro aspecto que ela realçou, e que remete para as questões da exclusão de que fala Ainscow, e que referi na parte teórica. Ela saíra da CERCI e voltara como professora de apoio para uma equipa há seis (6) anos. Em plena época da integração. O que ela encontrou, desorientou-a: **Pronto, eu estava completamente a norte e foi um ano de adaptação com miúdos com muitos problemas, não eram deficiências. Eram miúdos com muitos problemas de comportamento, problemas sociais, problemas familiares. Havia famílias, por exemplo, com uma mãe que foi leprosa a viver em situações horríveis, pronto. Miúdos a passarem fome, miúdos a passarem frio. Pronto, investi muito nisso também. Porque acho que a gente deve investir no problema principal do aluno, não é? Se ele passa fome não pode aprender.**

Para I. esse retorno foi difícil. Ela encarou-o como um ano de transição, da mesma forma que fizera quando fôra para a CERCI. Como ano de transição, ela queria significar que se não desse certo mudaria de novo, voltaria à CERCI, ou então assumiria o seu lugar de professora do regular. Estando como professora de apoio, a insegurança instalava-se. Não era especializada, nem tencionava vir a sê-lo. A escola não assegurava as respostas que ela entendia que a instituição assegurava. Este não assegurar pela escola, tinha a ver com a falta de estruturas, de pessoal auxiliar, de formação dos professores do regular e de uma outra atitude mais aberta por parte dos docentes do regular e do pessoal de acção educativa. Todo este conjunto de constrangimentos faziam-na dizer: **eu se calhar, não vou ficar aqui muito mais tempo, até porque eu não tencionava especializar-me e portanto vai ser um ano de transição.**

Esta mesma característica de receio e de dificuldade face às mudanças estava presente em I. na implementação do novo modelo de apoio. Ela reconhecia que **é preciso, se calhar, haver uma capacidade do professor do apoio de se ir impondo, que se calhar eu não tenho, pronto, eu estou "mea culpa", não tenho**. O novo modelo de apoio exigia-lhe o que ela considerava 'impor-se'. Ela não via como acordo, partilha, negociação a realizar com os professores do regular. Mas este aspecto salientar-se-á na implementação do modelo. Neste ponto, interessa-me deixar o perfil de I..

L. mais segura, assumira o seu lugar de professora do regular. Ela era agora, outra vez uma professora do regular assumindo as suas responsabilidades face à uma turma. Havia toda a questão curricular que ela queria desenvolver de forma diferenciada. Isso não lhe era difícil. Ela era uma

professora do regular que se identificava como tal, porém 'especializada'. Ela desenvolvia as aprendizagens dos seus alunos num contexto da diferenciação - um grupo de individuais. Assumira a turma com a 'territorialidade habitual', mas não, no sentido negativo. Como professora do regular, ela assumira a mediação das aprendizagens das crianças. Agora face ao novo modelo de apoio, ela promovia a facilitação da implementação do mesmo, liderando o processo. **Sou um pouco a guia da sala. Eu lidero um pouco aquilo, também sou a professora, percebes, de maneira que eu levo as coisas preparadas. A I. acompanha-me.** A sua ideia era a de que tudo o que se passasse na sala, quer fosse com alunos dito 'normais', quer com alunos com NEES, a responsabilidade era sua. Cabia-lhe promover o acesso e sucesso educativo dos alunos. Como ela referia: **Eu não faço milagres, mas tenho tido bons resultados. Vou sempre buscar as coisas que a criança tem, e é isso, que eu valorizo.**

O desenvolvimento curricular era da sua responsabilidade. As dificuldades que os alunos apresentassem eram analisadas sob o prisma de que talvez, algo tivesse falhado no seu desempenho. **Eu às vezes até faço assim um exame de consciência, uma auto-avaliação - eu parece que estou a explicar tão bem e eles não aprenderam, se calhar, eu não fui nada bem! -. Não é eu pensar que dei uma aula muito boa! Eles é que têm que dizer se a aula foi boa, hoje acho que foi boa, porque todos aprenderam! Se eles estão com muito entusiasmo e aprenderam, é porque a aula foi bem dada. Eu posso estar a pensar que dei uma aula bem, mas se um, ou outro, se distrai, eu penso - não há aqui coisa boa, e de maneira, que tento mudar!**

Esforçava-se por esgotar estratégias. Pode dizer-se que a intensificação do trabalho, contrariamente ao apontado por Hargreaves (de que falei na parte teórica), era o seu lema. Realço como incidente crítico, que algures no seu discurso, ela comentou: **Hoje, por exemplo, foi uma coisa que eu gostei, fiquei contente. Vim cansadinha porque estive duas horas, um de cada vez a ir ao quadro, e depois a fazerem todos juntos, e eu a corrigir. Mas vi que resultou.**

A turma era descrita por L. como sendo muito interessada, muito barulhenta. Os alunos demonstram interesse em aprender, em agradar à professora. Como ela dizia: **...estão sempre mortinhos para fazer bem, para eu gostar deles.** Saliento, que das minhas notas de campo, aquando da visita à escola, os alunos comentaram o quanto gostavam de L.. Disseram que ela nunca lhes havia batido.

É nessa turma, que tudo se passou. L. salientava que: **É o que eu te digo, não se nota que tenho lá uma criança com problemas. No ano passado elas tinham muitos problemas e este ano não têm. Preferem estar na escola do que no ATL.**

Como nota de fecho deste ponto, e completando a breve caracterização da turma, L. comentava que em relação a uma das alunas com NEES, uma das professoras da escola admirava-se: **"ah, tu, estão todos bem!? Mas até parece impossível! A (nome da aluna), porque a família é toda, já".** L. referia que esta afirmação advinha da questão da estigmatização 'hereditária', a qual ela não ligava, e que se mostrou, em relação a aluna **completamente mentira, pronto, não foi nada**

assim. Eu sempre estimei tanto a menina, não sei se foi por isso, mas sei, que ela ultrapassou as dificuldades!

#### 6.1.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras

Quando referi que L. reconhece a forma como se 'especializou', não quero significar que negue o valor da especialização escolarizada. Nem significa tão pouco, que faça dessa 'especialização' um trunfo. O que ela salientava é que tanto ela, como a professora de apoio, sua parceira na implementação da inovação em causa, e que esteve sujeita ao mesmo processo, na mesma instituição, tornaram-se competentes para desenvolver o processo educativo das crianças com NEEs. Mais ainda, ela referia que: **E eu, se calhar, se não fosse essa experiência que tive, não estaria aberta para estas coisas todas.**

Face à implementação do novo modelo de apoio, L. assumindo a liderança, naquele sentido de guia, 'abriu às portas da sala' à colega do apoio. Manteve-se, porém, sempre como a responsável máxima por todos os alunos. **Eu estava aberta ao problema.** Eis como L. se posicionou face ao novo modelo. Ela salientou que o novo modelo não tinha sido posto à discussão pelo Ministério. Que as directrizes eram para o apoio realizar-se dentro da sala de aula. Então ela não debateu, não se opôs, não adiou a entrada de I. na sua sala. Pelo contrário, convidou-a, como realçava I.: **Tudo cá para dentro, não temos problema nenhum!** Este tudo, era a professora de apoio, mais alguns alunos com NEEs que foram deslocados para a sua turma. Aproveitando a abertura, I. aceitou: **sim senhor, eu entrei!** Na escola, L. foi a única, a abrir as portas e a convidar I. para entrar. Inconscientemente, o que L. talvez pretendesse, era que os demais colegas do regular lhe seguissem o exemplo. Na verdade, L. facilitava a implementação do novo modelo, dado que havia uma professora de apoio, mesmo sabendo como actuar com aqueles alunos.

Este abrir de portas, tinha subjacente um reconhecimento mútuo das competências de L. para trabalhar com aqueles alunos. L. sabia que não precisava propriamente de I.. A professora de apoio, I., também era da mesma opinião. Ela entendia que L. **saberá mais do que eu, porque ela passou muito mais tempo no ensino especial do que eu.** Não se tratava de qualquer sobreposição de L. sobre I.. A questão passava por várias nuances. Pela formação de L., que fôra professora do 'especial' durante mais tempo do que I.. Pela sua re-adaptação ao regular, já dominando os aspectos curriculares. Pela forma de promover a diferenciação face à toda a turma.

Outra questão pertinente, deste abrir de portas, facilitando o novo modelo de apoio, e mais exactamente o apoio no seio da turma, passava também por outro entendimento. Os alunos apontados para apoio não apresentavam grandes dificuldades. Eram alunos que conseguiam acompanhar a turma, não havendo necessidade de qualquer outro tipo de apoio que não fosse a diferenciação que a própria L. fazia. A estrutura habitual da sala de aula e um ensino diferenciado eram o suficiente. Nesse sentido é que L. afirmava: **Mas eu não tenho grandes dificuldades.** A posição de I. era de

concordância em relação a toda a acção de L. junto dos alunos. L. referia que **Nunca foi preciso dizer-me assim - olha se fosse a ti não fazia isto, ou não fazia aquilo. Ela concorda com o que eu faço e ajuda-me.**

O que I. facilitava a L., com a implementação do novo modelo de apoio, era a gestão da sala de aula, embora L. não deixasse de manter a mesma postura de intensificação e de diferenciação. Com o desenvolvimento da acção concreta das duas professoras no mesmo espaço - sala de aula -, havia o entendimento de que a turma não se dividia em alunos de 'uma' e alunos de 'outra'. L. na sua situação de 'guia', e I. na sua situação de professora de apoio geriam todos os alunos da turma. **Estamos as duas muito dentro dos problemas das crianças, ela conhece a minha turma toda muito bem e eu conheço muito bem os que ela apoia, pois também são meus!** Os alunos eram de ambas mas L. mantinha a sua situação de 'guia' em todo processo de ensino/aprendizagem. **Eu gosto que a I. vá para a minha sala porque eu acho que resulta melhor as duas a trabalhar. Partilhamos. Eu às vezes digo à I.: “e se fizesses assim? Faz assim com ele a ver se vai melhor.**

I. também interferia no decurso da própria exposição da aula (ensino cooperativo), se sentisse que tal era apropriado. Quer L., quer I., explicaram que a tomada da palavra por I. acontecia no sentido de que esta lembrava-se de algo (vivências, conteúdos, exemplos), explicitando-o de forma a completar a ideia de L. Como I. dizia as suas interferências, a sua presença na sala de aula, permitiam-lhe **meter o lamiré no que a professora do regular está a dizer.** L. confirmava o desenvolvimento do ensino cooperativo informal dizendo que I. acompanhava o desenvolvimento da aula e que sempre que sentia necessidade I. dizia: **Olha! Desculpa, posso dizer uma coisa?** Também acontecia, por vezes, a partilha da preparação de material de suporte ao desenvolvimento da aula.

Havia autonomia relativa de ambas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem diferenciado dos vinte alunos (20). No entanto, a situação concreta era a de que L. liderava e I. completava. Era um jogo tácito. L. referia: **Depois, se ela acaba de explicar o que tem para explicar aos outros (aos três alunos do apoio) vão os outros, ainda estão dezassete (17) para explicar qualquer coisa individualmente, de maneira que trabalhamos assim em conjunto. Nós completámo-nos.**

Todo o apoio decorreu nesse contexto de colaboração, no espaço da sala de aula. Ao longo do seu discurso, L. afirmou, mais do que uma vez, que esta possibilidade de colaboração era fácil de realizar e que as duas se completavam. A ideia presente e constante era a de que, para aqueles alunos específicos, com NEEs do âmbito das dificuldades de aprendizagem, bastava o atendimento realizado através de processos de ensino diferenciado. Processos em que própria L., se exauria por realizar com toda a turma. Aqueles alunos não apresentavam qualquer tipo de necessidade educativa que exigisse a aprendizagem em contextos reais. As suas necessidades eram do âmbito das dificuldades de aprendizagem, resolvendo-se curricularmente em contexto de sala de aula. Não precisavam de realizar aprendizagens funcionais em qualquer outro tipo de estrutura. A sala de aula e as estratégias

da diferenciação eram suficientes. L. realçara, que nunca fôra preciso I. retirar os alunos para a situação de gabinete ou sala de apoio, ou de qualquer outra situação contextual.

O novo modelo de apoio previa também reuniões para planificação, programação e reflexão. O carácter que estas assumiram foi informal. Por falta de disponibilidade de tempo, as reuniões 'aconteciam' nos intervalos. A planificação/programação e a reflexão aconteciam então, naquele espaço de tempo. O tempo foi apontado como constrangimento. Mas não encontraram solução para o problema. A L. estava na escola em regime normal, o que significava trabalhar de manhã e de tarde. A I. não estava a tempo inteiro naquela escola, dado que a sua situação de professora de apoio implicava a sua deslocação à outra escola do referido agrupamento.

Neste contexto de acção real, face ao novo modelo de apoio, a I. e a L. desenvolviam o modelo de forma fluída. Acontecia a colaboração ao nível do apoio dos alunos indicados no seio da turma. O apoio expandia-se a globalidade da turma e nesse sentido I. era recurso para L., no sentido de gestão da turma. Realizavam o ensino cooperativo mas de forma pontual, sempre que I. sentia necessidade de acrescentar alguma coisa. Não havia uma planificação prévia e delimitada da gestão da colaboração no seio da turma. Esta fluía de acordo com o explicitado. Isto é, a gestão da colaboração fluía entre o ser 'guia' da professora do regular e o 'complemento' que I. pudesse constituir-se. Nesse entendimento, as palavras de L. explicitavam: **Eu levo a lição preparada e ela sabe as maiores dificuldades das três alunas. Ela arranja maneiras, estratégias, para lhes facilitar os problemas. Ela sabe dos problemas dos outros também, como eu sei dos problemas daqueles três. Ela encaixa-se.**

Para as duas professoras, o modelo de apoio em questão apresentava aspectos positivos e negativos. Como aspecto positivo L. salientava que, considerando os alunos que tinha, ela acreditava **que eles aproveitam mais na maneira como nós estamos a fazer as coisas, com a I. dentro da minha sala, a professora de apoio dentro da minha sala. As duas professoras em colaboração a apoiar os mesmos alunos, porque não se nota, lá ninguém diz, na minha sala, que eles são (NEEs), que têm problemas! Os meninos, entre eles não sabem, eles não notam que aquela aluna que é apoiada. Porque a I. apoia-os a todos se for necessário, percebes, se for necessário. Na minha turma não tenho esses problemas, lá ninguém diz que esta é de apoio ou aquela que anda no apoio, eles não notam isso.** I. entende que este aspecto positivo também é o de maior realce. A presença do professor de apoio na sala de aula permite que os alunos não se sintam estigmatizados. Bem como permite também que os professores tirem partido um do outro, dado que **os saberes deles completam-se.**

Para L. o aspecto negativo advém da rigidez imposta de um modelo único de desenvolvimento do apoio na sala de aula para qualquer aluno. **Relativamente aos alunos profundos eu acho que não é positivo serem apoiados dentro da turma! Acho que não é proveitoso, nem para uns nem para outros, se forem profundos.** I. por sua vez salientava como negativo, a falta de condições existentes no primeiro ciclo e a mentalidade cristalizada dos

professores. Quanto a mentalidade cristalizada, as vinhetas que apresento no referente à escola, traduzirão este aspecto. No referente a falta de condições, I. considera que o Ministério lança medidas mas não modifica as condições. Ela referia que devia de haver uma aposta maior no sentido de se começar a **investir por baixo, portanto, logo no pré e depois no primeiro ciclo.**

### 6.1.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as duas professoras

L. promoveu a entrada de I. na sua sala. Assim, I. passou a dar apoio dentro da sala de aula de L. Cumpria-se o que estava determinado pelo 105 e pelas normas, bem como, pelo 'dito'. Este dito, pela ECAE a qual a professora de apoio pertencia, constrangia. Na realidade L. proporcionou, facilitou o desenvolvimento do novo modelo, tirando I. da angústia do não cumprimento do que estava estipulado. Essa angústia advinha do facto de que nenhum dos outros professores aceitara a modalidade de apoio dentro da sala de aula (como se verá a frente).

L. referia que a presença de I. na sala tinha como objectivo ajudá-la, e que isso, acontecia. I. comentava que tinha recebido ordens para estar dentro das salas. As ordens recebidas faziam sobressair o objectivo fundamental do novo modelo - ajudar o professor do regular. Naquela sala, como L. referira, o tipo de dificuldades dos alunos permitia que I. de facto pudesse ajudar no que fosse necessário. Como I. dizia: **Eu estou disposta a fazer tudo o que for preciso. Como a aluna só tem dificuldade de aprendizagem, não preciso estar só a trabalhar com ela. Há outras coisas que eu posso, e que até é preciso fazer.**

L. e I. disseram não sentir qualquer mal-estar face a presença uma da outra na sala de aula. A acção concreta, era negociada em termos que me pareceram tácitos, devido ao bom entendimento existente entre as duas. Se L. abriu as portas, I. não estava ali para incomodar ninguém. I. ao participar no ensino cooperativo, assumia mesmo (ainda) uma postura de pedir autorização a L. para falar. Era a realização de trocas, de negociações tácitas. Estas decorriam mais pela acção concreta do que por qualquer acção definida previamente. No entanto, tanto L. como I. referiram que I. por vezes se sentia como se fosse 'a mais'. Não por estar contrariada, mas porque, como já referi L. tinha competências para desenvolver o processo ensino/aprendizagem daqueles alunos. L. comentou este 'sentir-se a mais' pelas palavras que I. lhe dirigia: **Oh! Pá, sinto-me mal por estar aqui a ver-te trabalhar!** Este comentário surgia quando L. se encontrava a explicar para todos os alunos. Mas a relação entre ambas era de tal ordem, aberta, franca, fraterna, que L. respondia-lhe **Deixa-te estar caladinha e faz!**

L. e I. sentiam-se perfeitamente a vontade uma em presença da outra, no mesmo espaço, com os mesmos alunos. Ali, o modelo de apoio era implementado sem conflitos, de forma tácita, como referi. O 'a vontade' de ambas era de tal forma que L. dizia-me: **Se I. fosse a inspectora eu consolava-me.** A interacção entre as duas, ou a acção concreta ou social que desenvolveram face ao novo modelo de apoio, teve como facilitação, o facto das duas terem uma óptima relação. Relação,

que era anterior a situação presente, como já referi. I. comentava que a relação com os demais professores não era má. Ela identificava esta última relação como relações que ela designa de 'mais sociais', do tipo 'serem conhecidos'. Em contrapartida, situava a sua relação com L. como **mais profunda**. Na verdade, estavam tão a vontade que se sentiam como **duas irmãs ali dentro da sala**, dizia I.

#### 6.1.4 A implementação do modelo na escola

No contexto específico da acção concreta ou social das duas professoras o novo modelo foi desenvolvido. No contexto geral da escola tal não aconteceu, manteve-se o modelo anterior. Neste último sentido, L. salientava que o 105 não trouxera mudanças à escola. A professora de apoio, a I. referiu que, ali naquela escola, os professores tinham conhecimento do 105, ainda que **não muito pormenorizadamente**. O documento fôra levado pela professora de apoio, por ela, e fôra lido em Conselho Escolar, antes do início das aulas. Nesse seguimento, elaborou-se um documento para enviar para a DREC. A partida, porém, a I. viu que **na realidade, os professores, todos eles mostraram pouca vontade que eu estivesse dentro da sala, todos eles menos a L.** A questão da implementação do novo modelo de apoio na escola, quanto a I., passara **um bocado ao lado**.

O que aconteceu na perspectiva de I., remete para as questões que refiro na fundamentação do objecto empírico quanto aos jogos, interesses e ganhos,. Os professores ligaram **pouco**. Puseram de lado porque não havia **alguma coisinha boa para aproveitar. E como não concordam com aquilo**, leram, viram, mas mantiveram a negociação em vigor. Isto é, mantiveram o modelo de apoio anterior em vigor.

L. referia que a angústia de I. era grande. Se o era, o que ouvia, aumentava essa angústia. I. mostrava-se preocupada porque não estava a cumprir a lei. **Recebemos a informação, pronto, para não dizer ordem, que o apoio deve ser dado dentro da sala de aula.** A questão era como fazê-lo se os demais professores não aceitavam muito bem a sua entrada na sala de aula. Para L., a posição dos professores era bem clara e espelhava-se nas palavras que dirigiam a I.: **se quiseres vais, mas não resulta, eu acho que não deves estar lá.** Não havia experimentado, mas a conclusão estava feita: não resultava. L. comentava que os professores sentiam-se **melhor a mandar a menina ou menino para fora**. Então, à I. só restava uma solução continuar a praticar o modelo anterior, retirando os alunos para o gabinete ou sala de apoio.

L. considerava que esta posição dos professores, ainda que preocupados com os alunos, tinha a ver com **não estavam assim tão abertos para este problema e não estavam habituados**. O novo modelo em fase de implementação não substituíra o que **era um modelo antigo e que ainda continua**. É assim que L. analisou a questão na sua escola.

A I. colocava a tónica na questão das mentalidades. Para ela os professores daquela escola não estão tão abertos a ideia de terem a professora de apoio dentro da sala de aula. O novo modelo

surgira de repente, sem aviso prévio. Mesmo para I., tudo tinha surgido demasiado de repente. Só estou na sala de uma professora a dar apoio porque é uma colega e amiga que me abriu as portas de par em par. O que já não aconteceu com as outras, em que eu teria que forçar. Eu não quis forçar. Os outros já disseram mesmo "Não quero", "Não quero", porque acham que não funciona, porque, pronto, é mentalidade diferente. Eles resistem. É o termo, resistem. Depois, as vezes, há nos colegas do regular, algumas personalidades fortes. Não gostam, pronto, não gostam de aceitar sugestões. Relembro aqui o que I. dizia face a não ter um perfil para se 'impor', restando-lhe a culpabilização que traduzia por *'mea culpa'*.

Tratava-se de uma situação de duplo constrangimento. A I. estava constrangida porque sentia os professores constrangidos. Ela entendia esse constrangimento como derivando do facto de se ter **um estranho dentro da sala**. Para ela os professores tinham receios do tipo 'julgamento', como o **que é que ela sabe que eu não sei, será que eu faço alguma tolice**. Para ela este entendimento era límpido, era claro. Na verdade seria o que ela pensaria. **Porque eu, se calhar, reagia da mesma maneira, se estivesse na situação oposta**.

I. considerava que se tratava de uma questão de mentalidade quando colocava em paralelo a posição de L. e a dos demais colegas. No entanto, ela própria reconhecia que o novo modelo de apoio, centrando-se na presença/colaboração da professora de apoio na sala de aula estava a ser imposto como forma única. E isso acontecia mais no dito e pelas 'Normas', do que pelo 105. Essa imposição não quebrara as cristalizações dos professores da sua escola. Nem tão pouco, o novo modelo, lhe parecia rentável para todas as crianças. Ela própria também ainda não se sentia segura, para defender a plenitude do modelo. Tudo isso impossibilitara a negociação que ela poderia ter realizado. Não houve possibilidade, pela acção concreta de descrystalizar mentalidades e quebrar medos. Por um lado, havia os professores do regular da sua escola com mentalidades repletas de velhas 'imagens' do professor de apoio. Por outro lado, estavam os seus medos, as suas inseguranças, sendo ela a primeira a apontá-las.

O 105 surgira do nada. Não fôra dado tempo, quanto a I., para que a negociação assentasse em relações que precisavam de ser construídas. Onde, o estranho se tornasse um dos negociadores, um dos conhecidos. Um negócio com estranhos é difícil, gera desconfianças. Nesse sentido, na altura da entrevista, já no segundo período do ano lectivo 97/98, a I. referia: **Se calhar, se eu agora forçasse já era, se eu propusesse, se eu dissesse: 'se calhar, agora é melhor eu ir para ali'. Já haveria uma abertura diferente. Sim, porque as pessoas conheciam-me, mas conheciam-me mal, conheciam-me de vista, não é?** Aqui estavam as tais relações 'sociais' do tipo 'conhecidos'. Ela considerava que era difícil chegar e realizar o novo modelo, e mais exactamente a entrada na sala de aula, sem que as pessoas se conhecessem. A primeira negociação que ela considerava fundamental, era a da confiança.

Havia ainda também imensas dúvidas em toda gente, e como eu referi, também nela. **O nosso coordenador também nos disse, logo de início, que isto que é o primeiro ano de uma reforma.**



**Portanto, se calhar não pode ser assim já. Ele queria até se calhar, que fosse um bocado a matar, mas também por outro lado, deu a entender que é o primeiro ano.**

Essas dúvidas e receios brotavam de todos os lados. Como implementar o novo modelo de apoio? O 105 não especificava definições rígidas, como já referi. Mas as 'Normas' e as 'ordens' sim. Mesmo assim as dúvidas atravessavam os que mandavam, representando o poder central (as ECAEs), e os que tinham que implementar o modelo pela acção concreta: os professores de apoio e os professores do regular. I. referia mesmo que **acho que a maior parte das pessoas não estava preparada para isso. Nem os do regular, nem os do apoio. Nós não sabemos muito bem, eu pelo menos sinto isso, eu não sei muito bem, aproveitar, a sala de aula. Quer dizer aproveitar o espaço para trabalhar com aquele aluno.** Para I. estar na sala de aula era complicado. A menos que fosse como era com L.. Mas ela não sabia como realizar a negociação a esse nível, porque ninguém sabia. Com L. tudo fôra tácito, natural. As 'Normas' falavam de ensino cooperativo, ela fizera-o de forma natural com L.. Nas demais salas era-lhe difícil ver de que forma desenvolver o apoio sem perturbar o colega, os alunos e a ela própria.

Os alunos dos demais professores da escola que eram indicados para apoio, como tendo NEEs, eram do tipo dos alunos de L., logicamente considerando as especificidades de cada um. O que quero dizer com isto, é que, não se tratavam de alunos com deficiências profundas, eram alunos enquadrados nas dificuldades de aprendizagem, como acima foram referidos pela professora de apoio. Ao focar este aspecto, faço-o, porque L. salientava que na turma dela o novo modelo também foi fácil de desenvolver porque **não tenho dentro da minha sala alunos com muitas dificuldades, eles estão todos bem, percebes, e de maneira que eu acho que na minha turma até resulta!** L. explicitava que nesse sentido, o seu entendimento é o de que, aqueles seus alunos são crianças apenas com um pouco de dificuldades, dificuldades essas, ultrapassáveis. Nesse sentido, ela realça que a presença da professora de apoio na sala não era empecilho, pelo contrário, contribuía para aquela ultrapassagem.

Pode ser que para L. a colaboração negociada tacitamente e realizada no seio da sala de aula, tenha ocorrido no âmbito da colegialidade forçada. Isto é, se o 105 não surgisse, talvez a I. também lhe retirasse os alunos para apoio. Mas a verdade é com as duas foi possível implementar o novo modelo. Para a escola, nem a colegialidade forçada resultou. O 105 não foi assumido, as formas de colaboração mantiveram-se no modelo do passado. Isto é, os professores aceitavam a colaboração de I. no sentido dela retirar os alunos para apoio na sala destinada para o efeito. Tratava-se de um cubículo ao cima das escadas, no patamar do primeiro andar, denominado de gabinete de apoio. Era o espaço que já existia e onde se desenvolvera o apoio nos anos anteriores.

Se esta era a negociação existente por parte dos professores do regular, que contornavam a lei e adiavam o novo modelo, do outro lado tínhamos a posição da própria professora de apoio, a I.. Esta, via-se confrontada e dividida entre a lei (as 'Normas' e as ordens da ECAE) e o seu próprio entendimento do novo modelo. Este entendimento ainda estava em construção. Ela ainda estava na

lógica do modelo anterior. Ela considerava que o apoio no gabinete era mais rentável para os alunos. Considerava também que estar dentro da sala do colega era uma situação constrangedora. Assim dividida, é compreensível que no primeiro ano da implementação do modelo, precisasse de um 'empurrãozinho' no âmbito da acção social, no seio da escola. Ele apenas aconteceu com a L. daí ter resultado da forma acima explicitada.

Em relação aos demais colegas, ela assumiu a oferta habitual - cedência dos alunos para serem apoiados -, dando em troca o apoio directo aos alunos, no espaço indicado. Em troca, ainda deu o apoio indirecto aos colegas através da definição dos planos, dos programas dos alunos, dos esclarecimentos pontuais, enfim das modalidades habituais no modelo anterior.

A posição assumida pelos professores cortou a sua capacidade de negociação, para a realização do novo modelo - apoio dentro da sala -. Reforçou o seu medo, a sua não capacidade de negociar à entrada, mantendo-se com o mesmo repertório de comportamentos do modelo anterior. Isto é, manteve o apoio em gabinete. Como ela referiu tratava-se de uma questão de mentalidade dos professores, mas não só; foi também uma questão de falta de investimento da sua parte. Aquando da entrevista ela reconhecia que **julgo que, conseguiria, e se calhar, vou conseguir até ao fim do ano, se eu investir nisso. Conseguirei entrar em mais duas salas ou três, mas há sempre umas duas que ficam de fora.**

Os constrangimentos de L., o seu desconhecimento de como estar na sala de aula enquanto professora de apoio, também são visíveis quando realizou a sua acção junto de uma das professoras da mesma escola de L.. Como os demais professores com excepção de L. resistiam, ela resolveu tentar com esta professora. Ela até a conhecia, e tinha estudado com ela. Ainda tentou, mas logo recuou, face à sua ideia de não rentabilidade para a aluna em apoio e perturbação para os alunos-colegas, para a colega professora e para ela própria. A questão passava pela forma de apoio específica para aquela aluna de um primeiro ano. Ela entendia que o apoio à aluna passava pela implementação de estratégias do tipo jogos sensoriais. Ela considerava que se fizesse isso estaria a prejudicar a turma. Que tais medidas só eram, então, possíveis de realizar no gabinete. Era um primeiro ano, como referi, certamente nem ela, nem a colega analisaram a forma de rentabilizar os jogos para toda turma.. Não houve o mínimo de negociação. Como ela referia, entrou pedindo desculpa e saiu porque se incomodavam. **Impus a minha entrada. Eu disse 'desculpa, vou entrar aqui, não te incomoda nada. Eu não conheço a menina e portanto acho que a devo observar dentro da tua sala.'** Ela disse "Vem, então, pronto". Fui eu, a própria a sair de lá. Sai porque havia um trabalho a fazer com aquela criança, que eu não podia fazer a bichanar. Porque eu até falo alto, ela se calhar também fala alto, e eu só incapaz de estar 'bxim, bxim', a bichanar.

### 6.1.5 Completando o cenário

A escolha desta parcela do caso foi a que referi como a que me interessava pelas características da professora do regular, que retornava ao ensino regular depois de muitos anos no 'especial'. Penso que a história fala por si, sendo bem patente a marca da possibilidade da Educação Especial ser colocada ao serviço da Escola.

Foi clara a forma como a professora do regular colocou a 'especialização', realizada em aprendizagem de contexto de trabalho, em prol da escola. Ela, professora do regular, promoveu o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem diferenciados. Colocando tal 'especialização' em prol da turma, diferenciando, daí dizer que tinha um único grupo de individuais. Em prol do suporte à colega do apoio, abrindo-lhe as portas para facilitar o desenvolvimento do novo modelo de apoio.

É bem patente que as trocas, as negociações, a acção social ou acção concreta face à inovação, foram facilitadas pelas relações de amizade existente. Mas também é bem claro, que a figura empreendedora, é a da professora do regular com um perfil construído na Educação Especial, face ao seu longo percurso. Esse empreendimento era-lhe fácil de realizar. Ela assumira-o, como forma de facilitação da acção de L. O seu perfil de professora, não era vulgar. Compreendo e situo esse empreendimento na linha de ajuda à colega do apoio, mas também no sentido da sua identificação como professora construída num percurso da Educação Especial. Ela referia que a um professor de apoio cabia empreender um repertório de comportamentos fundamentalmente de **colaboração. Não é chegar a mandar e a dizer que sabem tudo e diminuir as outras, mas é colaborar.** Nesse sentido ela afirmava: **Uma professora que lá chegue (de apoio), ela é que tem de saber dinamizar, transmitir e trabalhar para ser aceite.** Ela considerava que um tal repertório de comportamento empreendedor levaria a compreensão e validação do apoio no sentido: **E se uma professora vir que é ajudada com uma professora de apoio, que a turma fica mais valorizada, que dinamiza, que inclusivamente transmite saberes, a professora que lá está (a do regular) aceita.** Para L. estava bem claro a relação a estabelecer. **Um dos papéis principais é realmente o das professoras que lá chegam, que são as do apoio.** Ela considerava fundamental o estabelecimento da colaboração, no sentido apontado.

Reforçando esta ideia, está o facto de que na escola, ela, como professora do regular, tentara no ano anterior, empreender formas colaborativas com uma das professoras do regular do agrupamento ao qual pertencia, dado que tinham um projecto educativo comum. A sua ideia advinha do percurso que realizara na Educação Especial, onde o trabalho em equipa, a reflexão, a resolução de problemas tinham-se constituído para ela como elementos imprescindíveis. No entanto, face ao que sentia como identidade atribuída - a de incapacidade - recuou, refugiou-se no isolamento da sua sala, deixando de insistir em reunir-se com a referida colega. Como ela me dizia: **Procurava, quer-se dizer, estava habituada, nós planificávamos em conjunto, não é? E eu também achava que**

era muito melhor, a interdisciplinariedade, era para isso, que eu queria que ela, que ela trabalhasse comigo. Até que depois não resultou muito, porque ela não estava habituada. Sabes que no ensino regular, as professoras costumam trabalhar muito cada uma para si. Eu não sentia complexos nenhuns a esse respeito, mas dava a imagem da insegurança da minha parte, parecia que queria estar pendurada nela e não era isso, percebes? Acontece que perante as minhas colegas eu dava a imagem duma insegurança porque parece: "olha vamos, o que é que tu fizeste? O que é que fiz?" E eu depois pensei: "não vou fazer mais esta coisa porque não é realmente isto que se passa, porque é que eu vou dar uma imagem de que estou insegura e que não sei o que vou fazer quando na realidade era o inverso, de maneira que eu acabei. Mesmo como professora do regular, ela tentara empreender a colaboração. Sentiu-se mal interpretada. A colaboração, a colegialidade eram para ela aspectos fundamentais. Recuou pelas razões expostas. O novo modelo de apoio era para cumprir. Esse era o seu entendimento. Mas também era a oportunidade de realizar o que pretendia e que acabara frustrado. Nesse sentido, é que se pode entender a facilitação promovida pelo empreendimento que realizou com a colega de apoio. Esse empreendimento surgiu através do novo modelo de apoio.

Quando L. salientava que na sua escola se dão bem, ela salientava a informalidade como construtora desse 'dar-se bem'. Ela salientou que estes encontros informais mostraram-se bastante positivos face à passagem de informação, de saberes, de troca de experiências e a construção das relações. Este processo acontecia no dia-a-dia através dos encontros nos intervalos, nos almoços e pequenos almoços tomados em conjunto. Nesses encontros: **Nós não falamos nem nos filhos, nem disto, nem daquilo, quando nos encontramos temos necessidade de falar dos alunos. Nós falamos sempre dos alunos.** Ela salientou que a informalidade contribuía para a construção dessas relações não hierarquizadas e para **pôr-se a par das coisas**. Como as reuniões de Conselho Escolar só eram uma vez por mês, estes encontros serviam para as trocas de impressão sobre toda a vastidão de acontecimentos que ocorriam no dia-a-dia da escola, bem como, cumpria as vezes de planificação do que seria feito, do comentar e propor estratégias que tinham resultado, etc. Embora I. também participasse nestes encontros informais, e L. o fizesse pelo menos uma ou duas vezes, I., como tinha que se deslocar para a outra escola, sentia-se muitas vezes à margem.

Esse comportamento, de tirar partido das relações e dos saberes, enfim essa acção social, não se expressava da mesma forma nas reuniões de Conselho Escolar. Estas, sendo realizadas de acordo com a lei assumiam por vezes a habitual forma um pouco 'doméstica', para não dizer 'anárquica', onde os assuntos eram os já habituais: as circulares, os problemas do telefone, etc. O tempo, ou a falta de tempo, para que essas reuniões assumissem outra forma (reflexão, partilha, formação em contexto de trabalho - enfim sistematizar o que faziam de forma informal), foi apontado como o grande constrangimento. A I., numa dessas reuniões, face a análise de mapas referentes ao 105 que era preciso realizar, comentou que teve que se impôr, para levar a efeito o que se pretendia. Para I., isso acontecia porque **acho que eles que ligam pouco, sabes?**

Em relação ao todo da escola, o que pude deduzir, quer de outras afirmações de L. e que citei, como a referência a que os professores do regular estão habituados a trabalhar sozinhos - o individualismo -, quer o facto de 'esse dar-se bem', não se ver reflectido na aceitação de I. nas suas salas (nem sequer face à colegialidade forçada), leva-me a deduzir que todos se dão bem, que as relações são fraternas, desde que 'cada qual *in su situ*'.

Do discurso de L. também foi possível salientar a contribuição positiva do normativo 105/97. Pese embora o facto de que ao longo deste trabalho, já se tenha referido que a mudança não se realiza por despacho, na realidade, L. constata que por parte de I., aquele normativo terá tido peso. Nesse sentido, ela comenta:... **também, se calhar, se a legislação não tivesse mudado, a I. embora dissesse o que fazia, por exemplo, estratégias de modificação de comportamento, etc., ela iria apresentá-las a todos, mas o trabalhar, era capaz de trabalhar na mesma, na sala dela (gabinete).** Pouco foi conseguido face à lei, nesta escola, mas pelo menos tentou-se e viu-se uma outra forma de estar no regular e nos apoios. Também já referi e valido novamente. Certamente se não houvesse o 105, também não teria ocorrido a colaboração entre a L. e I.. Isto é, o 105 permeabilizou o movimento nos dois sentidos. L. realizou a colaboração, tomando a iniciativa. I. teve oportunidade de pelo menos com uma colega, numa das turmas da escola, realizar o novo modelo de apoio. A lei cumpriu os princípios da colegialidade forçada nos dois sentidos, numa fase inicial, numa fase de despelotar, para logo ser desenvolvida no sentido da colegialidade entre as duas.

Nesta acção concreta das duas professoras em questão, a mudança aconteceu. A lei facilitou. O resto aconteceu devido aos vários jogos tácitos, as várias condicionantes, e de entre elas, salientou-se o tipo de alunos com NEEs. Quanto a relação entre as professoras ser do foro da amizade, o que facilitou a tomada de iniciativa de uma e a aceitação da outra (a questão da escolha dos parceiros - o jogo colusivo-), L. referia que isso teve o seu peso. Não eram pessoas estranhas a sentirem-se ameaçadas, uma em presença da outra, no mesmo espaço - o da sala de aula - espaço esse, com grande carga territorial como usualmente acontece. L. salientava que foi fácil desenvolver o novo modelo com a I., porque **não foi preciso nada porque eu a conhecia, e porque não foi preciso adaptação.** Ou seja, nada ameaçava o jogo a ser jogado, tudo era justificado na amplitude do tácito. Nesse sentido salientou que teve **sorte com a I.** Nessa sorte, nessa não necessidade de adaptação estava ainda, os jogos dos interesses e projectos comuns em relação ao entendimento do processo educativo dos alunos com NEEs construídos pelos seus percursos comuns e inter cruzados. Face ao novo modelo de apoio e à abertura de L., embora tenha sido importante para esta, o conhecimento que tinha de I. ela referenciava que **era capaz de me abrir e ficar a funcionar da mesma maneira como funciono com a I., se calhar, funcionava da mesma maneira com outra!**

No entanto, podemos ver que de facto a mudança não ocorre por decreto. Este facilitou, e no caso de L. e de I. fez despelotar a negociação ainda que tácita. Mas no restante da escola, I. manteve-se a gerir o apoio pelo velho modelo, dentro de uma racionalidade técnica do velho paradigma, situando ou realizando o apoio em gabinete. E isto acontecia, não só porque os outros professores não

queriam a sua presença na sala, como ela e L. referiram, mas também porque ela própria ainda não se sentia segura quanto à inovação. No final da entrevista I. levantou a questão, em forma de reflexão, se o novo modelo, apoiando dentro da sala de aula, **mesmo que fosse um aluno com um problema grave, se calhar isto, pronto, isto passou-me agora pela cabeça, já me tem passado pela cabeça, será que isto, é que ajuda à máxima inclusão? Porque aquele aluno quase não sente que o professor está lá para o apoiar, porque vê o professor de apoio também a meter o lamiré no que a professora do regular está a dizer. E os colegas do regular começarem a perceber que o apoio não era aquilo que se pensava até aqui, que eram as explicações.**

Com esta afirmação desoculta-se, descrystaliza-se, antevêm-se os jogos a realizar por parte de I. e dos seus parceiros sociais, num futuro próximo. Deixa também ver a necessidade de outras L. no seu percurso para ajudarem a construir outras acções sociais, ou acções concretas, no seio da escola onde esteja a dar apoio, para que se possa realizar a abertura que L. lhe proporcionou. Como I. dizia, colocando-se no lugar do professor do regular: **acho portanto, que nunca fecharia a porta a um colega de apoio, nunca! Mesmo que isso me custasse, eu ia fazer força para ultrapassar essa dificuldade, porque de certeza que me ia custar!** Esta afirmação deixa em aberta a mudança de atitude e de paradigma para I.. Ao mesmo tempo confirma todos os seus receios ainda por desconstruir.

A I. sentiu-se dividida entre cumprir a lei, os seus constrangimentos e dos colegas, e a melhor resposta, no sentido de rentabilidade para as crianças. L. procurou dar suporte a I. facilitando a implementação do modelo, mas considerando também que naquela sua turma, o novo modelo trazia vantagens no sentido da colaboração entre as duas professoras no todo da turma.

Os perfis de L. e I. completaram-se, ultrapassando os constrangimentos presentes na escola, e até no modelo. Mas esses constrangimentos não as atingiu. A negociação foi tácita, baseada em relações de amizade, tendo por objectivo máximo a rentabilização das aprendizagens das crianças e o suporte gestor da turma, realizado de forma tácita, onde havia um 'guia' e uma 'ajudante'. Coube a L. ser a empreendedora da negociação e não a I., precisamente porque L. embora se identificasse como professora do regular, e o fosse, ao fim e ao resto actuou como professora consciente, 'especializada', colocando a especialização ao serviço da sua turma. Pela altura em que escrevo este trabalho, talvez o trabalho conjunto das duas, de L. e de I., já tenha colocado a Educação Especial ao serviço de toda a escola.

Era bom que assim fosse. Talvez o novo modelo de apoio traga novas perspectivas à I., no sentido que ela dizia na entrevista - **ajuda à máxima inclusão.** Porque para I., a escola excluía. Esta ideia ganhou uma força enorme, quando se viu confrontada com os problemas dos alunos, ao tornar-se professora de apoio. O que I. sentia era que a escola mantinha-se selectiva, excluía, naquele sentido de que não dava respostas aos casos sociais, bem como, aos alunos com NEEs. A mudança no percurso de I., como professora numa instituição de Educação Especial, para professora de apoio nas

estruturas do regular, na escola regular, faziam-na afirmar, que de maneira geral, a verdadeira inclusão ainda vinha longe. Face ao novo modelo os colegas resistiam.

Nesse sentido, ela referia a necessidade de uma outra escola. Por essa razão, ela entendia que os alunos com NEEs tinham melhores e mais eficazes respostas nas instituições dado que a escola não mudara. Nas instituições as respostas sociais e académicas existiam. Na escola não existiam tais respostas. Isto acontecia devido as várias condicionantes ou constrangimentos, mesmo para casos menos complexos, e que já citei. A falta de condições estruturais e toda a gama dos demais constrangimentos apresentava-se-lhe como impossível de implementar o novo modelo para atender casos mais complexos. Nesse sentido, ela acreditava que estes, deveriam manter-se nas instituições até que as escolas tivessem capacidade real para lhes dar as respostas.

Havia um manancial de respostas por criar. Respostas que ela via, que naquele primeiro ano de implementação do novo modelo de apoio, ainda estavam por criar. As crianças estavam nas turmas, mas eram **ocupadas ou esquecidas**. Os professores do regular não estavam preparados. Havia falta de formação. Havia a manutenção de mentalidades cristalizadas. Os professores de apoio, como era o caso dela, precisavam de perceber e de construir todo um repertório de comportamentos no âmbito do novo modelo de apoio. Nesse sentido a inclusão não era uma realidade. Nesse sentido a sua afirmação era forte: **Até as escolas estarem preparadas para receber estas crianças, deixem-nas estar onde elas estavam até aqui, porque realmente, elas ali, estão a ser assassinadas, é o que eu acho.**

Ela e L. contribuíram para desmistificar esta afirmação no relativo a uma nova forma de estar da Educação Especial em prol da Escola. O modelo único, mesmo por decreto, de um apoio centrado na sala de aula para qualquer criança numa estrutura normal de sala de aula foi por ambas contestado. O tal 'assassinato' refere-se a isto, a um modelo único de inclusão, como o novo modelo de apoio, parecia fazer crer que deveria acontecer. Talvez tenha havido exageros de interpretação da lei. A escola de orientação inclusiva exige mudanças face aos alunos e de acordo com os projectos educativos das escolas. O desenvolver das demais unidades do caso deixará ver através da desocultação o que se passa.

## 6.2 'Uma questão de sintonia'

### 6.2.1 As professoras e a Escola

Nesta escola urbana, pano de fundo da acção dos actores empíricos, estão, A. professora do regular e R. professora de apoio. Quer A., quer R., apresentam um perfil com aspectos muito próximos, que tentarei desocultar, mostrando como se reforçam mutuamente na sua acção concreta.

Antes porém, situo o pano de fundo, a Escola, para que se perceba de que forma as preocupações e interesses de ambas permitiram construir as sintonias. É com esta terminologia que R.

identifica a acção concreta e facilitada entre ambas e mesmo expandidas aos demais colegas a quem R. dá apoio, bem como também, em progresso face à comunidade onde a escola se situa. A. também concorda com a mesma ideia, como ver-se-á no seguimento da narrativa.

Esta escola nasceu há quatro anos. Foi inaugurada em Outubro de 1994. Em termos estruturais, físicos, é uma escola modelo. O quadro do pessoal era constituído por dezasseis (16) professores e quatro auxiliares. A partir do ano lectivo em que se realizou este estudo (97/98) passou também a existir no mesmo espaço geográfico da escola, em pré-fabricado, o Jardim de Infância, logo, também existem educadoras. Dos professores, dez (10) estavam a frente de turmas, quatro (4) estavam em situação de dispensa da componente lectiva e dois (2) eram os professores de apoio. Destes últimos, uma delas é R., professora especializada. A outra estava em vias de finalizar a especialização. Como professora a frente da turma, e como já referi, a que interessa a este estudo, é A., professora naquela escola há três anos. A. todos os anos concorre para esta escola, porque esse é o seu desejo. Enquanto profissional, pese embora as dificuldades que sentia nos anos anteriores, manteve-se sempre nesta escola, porque sente que aqueles alunos precisam dela. Eles precisam de **sentirem que são acarinhados, que são apoiados, que têm alguém com quem falar.**

A constituição das turmas é complexa. Uma mesma turma pode ter mais do que um ano, e logicamente vários níveis. A turma de A., que é a nos interessa, será analisada no ponto de implementação do modelo de apoio. Resta aqui referir de forma genérica que a complexidade e variação das dificuldades dos alunos, levou no ano anterior a criação de turma 'especial'. Essa situação manteve-se este ano, mas com outra forma de funcionamento devido ao novo modelo dos apoios. Esta questão analisarei no ponto da implementação do modelo na escola.

A escola está inserida num bairro social, apresentando as características específicas de tal facto. A população discente caracteriza-se por ser uma população com problemas sociais. Destes problemas, A. salienta como sendo o mais grave, **realmente o grande problema que nós sentimos é o abandono daquelas crianças, os pais praticamente não lhes ligam, e é a grande maioria!**

A população discente constitui-se por crianças de várias etnias, desde as de etnia cigana, as dos PALOP. Mas A. e R. referem que essa mescla não constitui problema. A nível da Escola aquelas crianças comportam-se como quaisquer outras crianças. Têm a suas brigas, mas não se excluem umas as outras por problemas étnicos. Como refere R. **mesmo o grupo dos NEEs não são diferenciados. É engraçadíssimo porque parece que estão ali todos em partilha de qualquer coisa. Uns sofrem exclusão por uma razão, outros por outras, e se calhar aquilo dá para eles se sentirem unidos de alguma maneira.** No entanto, a carga dos problemas sociais que têm, reflecte-se no seu sucesso/insucesso.

De entre as várias turmas constituídas, uma delas, já constituída no ano lectivo anterior, tem bem a marca desse insucesso. Essa turma foi constituída tendo por base o Despacho 22, isto é, a lei que permite a constituição de turmas para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. No entanto, por razões específicas de falhas de organização, a documentação não seguiu os trâmites



normais. A turma organizada já com o ano em curso, em Janeiro, manteve-se a funcionar durante todo o ano lectivo anterior. Os alunos daquela turma, em número de doze (12) eram alunos de outras turmas e estavam abrangidos pelo 319. A constituição da turma foi feita tendo por base o que A. refere como **as pessoas tentam despachar os meninos que dão problemas, porque isto é mesmo assim, nem todas as pessoas aceitam da mesma maneira.**

Para a constituição desta turma foram então os alunos que **incomodavam**, como A. salienta. A constituição resultou com uma mescla de alunos que iam desde o primeiro ano até ao quarto com retenções várias. Como R. refere a organização foi realizada por **pescagem de alunos de todas as outras turmas**, (com excepção de A.) **incluindo uma aluna com sete anos**. Todos os professores contribuíram com os alunos que entendiam, sem que essa decisão passasse pelo Conselho Escolar, situação que A. criticou. A sua crítica à constituição da turma, levou-a também a não disponibilizar qualquer aluno, o que gerou polémica junto dos seus colegas. Estes, avisaram-na de que **então, depois não te queixes!** A. manteve a sua posição, e terá respondido, algo do género, como referia na entrevista: **Pois não, porque os meninos não são mercadoria e portanto eu não dou os meninos assim!** Ela também salientou que não tinha **estofo para entregar os meninos, só porque dão problemas**. No final do ano lectivo A. foi outra vez assediada para ceder uma das alunas para aquela turma. Manteve a sua decisão, salientando que a aluna em questão era **bem aceite na turma**, que os colegas **até a ajudam**, e que além do mais tinha **trabalhado, sabe Deus as vezes, mas também tenho trabalhado**. Face aos factos, para A., retirar a aluna da sua turma seria uma **grande asneira**.

A existência desta turma, tornou-se uma preocupação central para as duas professoras do apoio, e no caso que me interessa, para R.. O assunto foi analisado e re-analisado em Conselho Escolar. As professoras de apoio, sem querer criar conflito, pretendiam que a análise desocultasse o processo realizado. Tratava-se, para estas, de perceber o que se havia passado. Tratava-se da Escola perceber e assumir o que havia realizado. Tratava-se de promover a solução mais adequada para aquelas crianças no ano em que a inclusão e o novo modelo de apoio ia ser implementado na escola. A situação era então, como ultrapassar a questão junto das crianças. Desmanchar a turma, e voltar a mexer e remexer no encaminhamento daquelas crianças para as suas turmas de origem, embora parecesse o melhor, era complicado. Além disso, as crianças não eram a tal mercadoria que dá-se, põe-se e dispõe-se. A solução surgiu do voluntariado de uma professora que R. refere como **e em boa hora o fez, porque passados seis meses, felizmente que ela pegou a turma, e está a andar com os miúdos para frente**. R. refere também que ao propor-se para assumir a turma a professora em questão o fez salientando: **desde que o Conselho Escolar me garanta que os apoios educativos privilegiem o apoio a esta turma**. O que foi feito. O apoio a esta turma foi garantido pela outra professora em apoio na escola, que coincidentemente já tinha trabalhado com aquela colega do regular. Nesse sentido R. comenta, que a professora do regular era reconhecidamente competente, **que agarrava o trabalho e estava sempre disposta**. No entanto, R. considera que o facto de haver já um conhecimento prévio entre ambas, terá contribuído para que a resolução da situação fosse

aquela. O peso das relações de amizade ou de conhecimento prévio estaria aqui a permitir a negociação ocorrida. Nesse sentido R. referia: **e lá vem as tais relações entre as pessoas.**

R. salientava que esta situação delicada podia ser analisada segundo duas perspectivas. Na primeira ela refere a questão de que aquela escola, sendo complexa, demonstrava, no entanto que os alunos não realizavam qualquer forma de exclusão entre eles. Demonstrava também, que num primeiro contacto com os professores, eles não faziam qualquer tipo de exclusão. Neste último aspecto ela salientava **parece que pelo menos há alguns, aqueles com quem eu trabalho mais directamente, não o farão pelo menos de forma consciente.** Então, no seu discurso na entrevista, ela lançava a dúvida: **será que as pessoas formaram esta turma porque tem conceitos de exclusão em relação aos alunos que lá puseram?** Na segunda perspectiva ela colocava a segunda hipótese: **ou será, que a situação da escola é tão complicada de resolver, porque isso é um facto, que acharam que esta era a melhor maneira de resolver a situação?** Ela referia que a situação era complexa. Na altura da constituição da turma, algumas vozes tinham-se levantado, como a voz de A., e não tinham sido ouvidas. No entanto, mesmo assim, ela dizia que **tendo mais para a segunda hipótese.**

Ainda que, a criação daquela escola estivesse prevista naquele bairro, a sua construção foi precipitada como forma de resolver os problemas que se haviam instaurado na escola existente na freguesia. R., professora de apoio, refere que **era preciso que se despejasse uma série de alunos que estavam na escola...** (nome da escola). Esta professora era conhecedora de todo o processo do nascimento desta escola e, se ali estava em apoio, há seis meses, era por opção. Referindo-se ao facto comentara **Como eu até gosto de desafios, e até gosto enfim, de contribuir conforme posso para que as coisas se harmonizem, vamos lá. E fui pronto, concorri para a Escola de** (nome da escola), **foi uma opção. Sei mais ou menos quais são as características da escola, e pareceu-me que seria uma escola onde eu poderia desenvolver a minha actividade, não é, como professora de apoio que sou.** Perfeitamente identificada com a problemática da escola, e com a acção que teria que desenvolver como professora de apoio, R. comentava a manutenção do estatuto ao fim de quatro anos de existência da escola. **Ganhou um estatuto que vai ser muito difícil de alterar, mas que tem que ser alterado, se não aquela escola transforma-se num gueto.**

A., por sua vez comentou que **se calhar resolveram os problemas da ...**(nome da outra escola) **mas foram ali criar grandes problemas! Se calhar quando construíram aquela escola não pensaram bem aquilo que estariam a fazer. Porque naquele sítio vive gente de vários extractos sociais, mas para aquela escola só vão os meninos realmente de um extracto social muito baixo. Os meninos de famílias com um extracto social diferente, não são postos naquela escola, levam-nos para outras.** Foi uma escola que nasceu para resolver os problemas da exclusão social, que deixou as suas marcas junto dos professores e mesmo junto das crianças, na fase inicial.

A., a professora do regular, salienta que no seu primeiro ano ali, e pela primeira vez enquanto professora, acabava o dia desesperada, frustada, chorando porque não sabia como lidar, e como

resolver os problemas daquelas crianças. No momento deste estudo, A. referia que os seus alunos, que são os mesmos, e que apresentavam no primeiro ano problemas de comportamento e de aprendizagem, parecem outros. Este facto é reconhecido por ela, pelos demais professores, pelo pessoal auxiliar, e, salientado pela professora de apoio R.. Para R., A. conseguiu desenvolver uma acção educativa junto das crianças e dos seus pais. Uns e outros confiam nela e são seus confidentes. Este facto deve-se logicamente a sua forma de desenvolver a acção junto das crianças, junto dos pais e da própria escola. Na escola, ao longo dos anos A. desenvolveu uma acção específica, reagindo contra algumas medidas e desenvolvendo práticas colaborativas, como se verá mais a frente.

Hoje, apesar da Escola manter o estigma da exclusão do passado, delineiam-se mudanças. Para isso está a contribuir quer o novo modelo de apoio, quer a acção de alguns professores do regular. Mais exactamente, a acção desenvolvida pelas professoras de apoio, e de entre elas, está a acção de R.. Também contribuiu a acção concreta e empenhada de A., que agora encontrou eco em R. Todo esse processo está trazendo uma desmistificação da Escola. Não é um trabalho fácil. Trata-se de uma construção de interacções internas e externas que promovam uma Escola que, como referem A. e R., vá para além do ensinar a ler e escrever, que dê outras ofertas, que cativa as crianças e as famílias, trazendo-os à Escola e trazendo a outra população que dali foge.

Essa construção passa pela questão das sintonias, nome com que designei esta unidade do caso. É um processo de negociação da colaboração que parte das expectativas que se estabelecem. A colaboração, o desenvolver uma acção em **parceria cria novas necessidades**, dizia R. É um processo complexo, onde a acção se desenrola num jogo de expectativas mútuas, criado num processo de procura e de oferta (o jogo da negociação). Estas palavras de R. espelham bem a ideia forte e real que atravessou o desenvolvimento da implementação do novo modelo de apoio nesta escola, no seu geral, e em particular com relação a professora A..

No geral, explicando como as parceiras criam novas necessidades R. referia: **Em qualquer relação seja qual for, há sempre expectativas de parte a parte. Se nós pensarmos que para esta, a regra é a mesma, que são as expectativas - eu espero do colega e ele espera de mim -, esta espera e do que vai surgindo, do que vai acontecendo, é que a parceria se vai fazendo e se vai fortificando ou não. Se ele espera de mim qualquer coisa é porque eu lhe dei esperanças nesse sentido. Portanto, ou faço, ou não faço. Se eu faço, vamos embora. Se eu não faço a pessoa começa a andar para trás. É pelo nosso estar! Eu acho que isto não é diferente da vida, isto é vida!**

R. explanou este aspecto de forma longa, e a ele retornarei no ponto da implementação do modelo na escola. Mas interessa-me ainda, dado que caracterizo esta 'unidade' do caso com o título sintonias, expor um pouco mais este discurso de R. Ela referia então que: **As expectativas vão-se criando sempre, não é? E mal de nós quando elas acabam, porque então acaba tudo. Vão-se criando novas necessidades porque vamos fazendo descobertas.** Com esta ideia que já vai longa, R. salienta o processamento da negociação, das trocas, enfim da acção social, que é mútuo. Se as

ideias eram lançadas pelas professoras de apoio, isso não significava o vazio do lado dos professores do regular. Deste lado, embora a ideia viesse das professoras do apoio, encontrava eco junto das professoras que de alguma forma, ou já tinham tido hipótese de ter uma acção concreta semelhante, ou estavam desejosas, interessadas em tê-las. Continuando a usar as palavras de R., a colaboração sentida e não forçada, o interesse comum, a mudança endógena, a implicação das professoras do regular, acontecia quando **encontravam alguma sintonia naquilo que nós dissemos**. De seguida acontecem os **ajustes**, que a maneira de Friedberg seriam as trocas, as negociações, as manhas, os níveis de colaboração, determinados pelo poder dos actores em acção.

De forma breve, a ideia concentra-se no seguinte: a verdadeira colaboração acontece facilmente quando se estabelecem sintonias, quando as ideias sobre educação e os projectos de vida se tocam. É nesse sentido que tudo depende das pessoas e não da lei. A lei é a forma de consubstanciar, como salienta R.

Para o surgir destas sintonias, e no que refere a este estudo, estão as figuras centrais de R. e de A. A professora de apoio, R., ao indicar A. para o universo deste estudo referiu que a sua escolha recaia em A. porque **dos professores com que eu estou a trabalhar neste momento, dos 4 professores com quem eu trabalho dentro da sala de aula, é a professora com quem foi mais rápido estabelecer canais comuns de intervenção. Digamos que há uma sintonia muito grande entre as duas e foi fácil, foi relativamente fácil estarmos as duas. As coisas aconteceram muito naturalmente, não é? E isto também porque há pontos de vista comuns em termos do que é que pensamos, do que deve ser o Ensino, do que deve ser a Educação. Do que é que achamos que está bem, o que é que achamos que está mal, o que é que achamos que devia mudar. Portanto pareceu-me que seria uma pessoa interessante para um trabalho desta natureza.**

Por sua vez A. refere que teve **muita sorte** com a professora de apoio, com a R. Ela valoriza a forma de agir de R. salientando que **ela está sempre pronta para nos ajudar e dar as dicas dela**. A. considera ainda que à semelhança de R., também ela, A., sente-se em sintonia com R. Considera que têm uma **relação assim tão aberta**. Acredita ainda, que isso deve-se ao entendimento de ambas em relação ao que deve ser a Escola. A. afirma que, **acho que a escola, principalmente para aquelas crianças, tem que dar muito mais do que só ensinar a ler e a escrever. Eles têm que se sentir bem na escola. A escola tem que lhes dar, é aquilo que eles não têm.**

Neste seu entendimento da finalidades da escola, ela encontra eco na acção concreta com R. Sendo R. a professora de apoio, A. encontra nela, o que pensa que deve ser uma professora de apoio. Alguém com a função de **dar outros saberes, outras aptidões** aos alunos. Alguém que saia do velho modelo, de dar mais do mesmo. Como A. refere, o professor de apoio **não tem que fazer essa função, ali, de ensinar propriamente, pronto, de dar explicações. Acho que era isso que acontecia**. Para A., ela e R. estiveram de facto em sintonia. Ela referia que **a maneira de ser e de estar de R. se coaduna muito com a minha e portanto as coisas correram bem!**

Perceber um pouco mais quem é A. e quem é R., leva-me a deixar algumas linhas acerca dos seus percursos. R. é professora da Educação Especial há quinze anos (na altura deste estudo). A sua opção inicial foi essa, tão logo terminou o curso do Magistério. No entanto, como refiro na parte das fases da Educação Especial, R. tinha que ter pelo menos dois (2) anos de ensino regular antes de poder especializar-se. No entanto, não conseguiu realizar o seu sonho de especializar-se, se não passados quatro anos. Isto porque o seu curso de especialização foi o último realizado no IAACF. A sua entrada para o curso, coincidiu com a reformulação do mesmo, razão que a fez estar mais dois (2) anos como professora 'agregada' em substituições, e na Tele-Escola, enquanto aguardava a entrada no Instituto António Aurélio (IAACF).

Uma vez especializada, por volta de 1981/82 ingressou numa equipa de ensino integrado. Ficara indecisa quanto a decisão a tomar: ir para a CERCI ou para a referida equipa. Várias razões fizeram-na assumir a entrada para a equipa. Uma dessas razões, realçou, foi porque, **estávamos em 81 ou 82 e estava na berra a discussão das integrações e os modelos da Bernard da Costa**. Essa experiência, que ela refere como muito rica, porque permitiu-lhe contactar muito com as populações, ter-lhe-á dado uma visão real de como as pessoas vivem e sentem.

Nesse período, R. comenta que o apoio que desenvolvia já seguia os princípios deste novo modelo. Ela recusava-se a apoiar alunos individualmente, na já cristalizada forma de explicadores. **Então, vamos lá ver, deve haver aí dentro da sua turma, mais algum que tenha alguma dificuldadezita, a gente pode fazer assim uns grupos.**

Continuou no ensino integrado mais algum tempo. Era a altura da criação das equipas concelhias. Nesse período participou no desenvolvimento do **modelo, que era o deixar nas escolas, por onde passássemos, deixámos uma sala, que agora neste momento é uma sala de recursos**. Na altura a gente chamava-lhe a sala de apoio, não é. Era uma sala onde a gente tentava deixar, **uma máquina de escrever, uma imprensa**. De professora, no segundo ano, passou a ser coordenadora dessa equipa concelhia. Ela refere que **foi um trabalho extremamente enriquecedor**. **Em termos do ensino integrado, foi talvez das coisas mais bonitas que eu vivi porque fui parar a um concelho pequeno, mas onde a palavra integração, a nível das estruturas mais importantes, não tinha grande significado**. Havia uma Câmara preocupadíssima em resolver o problema dos **alunos independentemente, de eles serem deficientes ou não serem deficientes**. Tudo se conjugava, desde a acção das autarquias a outras estruturas como Centros de Saúde e outras, para que os alunos tivessem as melhores respostas educativas. O Ministério falhou face à colocação dos docentes e R. sentiu **que já não tinha mais coragem para representar um sistema que nos tinha atraído daquela maneira**.

Foi a vez de ir para CERCI. Ali, teve várias experiências educativas, sentiu necessidade de mudança, deu desenvolvimento a projectos da sua outra faceta - o teatro, as expressões -, assumiu coordenações, voltou a ser professora a frente de uma turma na Escola de Educação Especial. Então em 1997, por falta de crianças que justificasse o seu destacamento, eis que volta ao regular como

professora de apoio, precisamente no ano da implementação do novo modelo. É nessa situação que faz parte do amostra do universo deste estudo.

A professora do regular A., é professora há dezoito (18) anos (aquando deste estudo). Sua primeira ideia de profissão era ser enfermeira: por razões familiares, tal não foi possível de acontecer. A. não lamenta esse facto. Pelo seu discurso, e face a minha análise e interpretação situo A. como uma verdadeira pedagoga. Este comentário consta das minhas notas de campo. A sua acção junto das crianças é verdadeiramente, a de uma facilitadora de todo o processo de desenvolvimento pessoal (cognitivo, social, afectivo, etc.) das crianças. Ela considera que ser facilitadora é **essencial, eu acho que é essencial para uma criança**. Essa faceta que lhe é própria, ela considera indispensável **então para aquelas** (da sua escola). No seu percurso enquanto professora ao longo destes anos, já teve alunos com NEEs, mesmo casos graves. Ela considera que quando tem uma dessas crianças a sua frente a sua **paciência se redobra**.

Como professora do regular além do curso do Magistério, tem procurado desenvolver a sua formação através de leituras, da formação contínua, e como realça tirando partido da relação/acção com outras colegas, mesmo do regular. Neste último processo ela utiliza a estratégia da resolução de problemas, para as confrontar com as suas preocupações e perguntar-lhes: **Como é que vocês nestas condições fariam?** Outro aspecto que salienta é o da experiência em dois sentidos. Um deles é o de experimentar, no sentido de tirar partido do que a colega aconselhou e realizar a estratégia da tentativa-e-erro para atingir a solução que procura. O outro, é basear-se na construção dos saberes adquiridos das diferentes maneiras ao longo do seu percurso. Ela considera mesmo que se não fosse a experiência, teria desertado, logo no primeiro ano que chegou a esta escola. **Pois é muito pela experiência! Uma pessoa nos primeiros anos de serviço, se calhar, se me aparecesse uma turma daquelas, se calhar, virava as costas e desistia, se calhar! Porque hoje realmente, hoje já me sinto de outra maneira!**

Como formação continua tem procurado a frequência de cursos realizados pelo MEM. Ela refere que está na formação por carolice, que aquela acção não dá créditos. Para ela, a forma de estar dos professores do MEM aproxima-se da dela. Referindo-se a este aspecto afirma: **Como já lá estava o 'bichinho' eu aceitei** (a formação). **Acho que a maneira deles trabalharem dá comigo, encaixa-se com a minha maneira de pensar, de achar o que a escola deve ser.**

A A. é uma professora que sempre procurou desenvolver a sua acção tirando partido da colaboração. Noutras escolas, e nesta, no ano passado, desenvolveu formas colaborativas de ensino cooperativo. Nesse sentido, a intensificação do trabalho, não a incomoda. Para desenvolver as formas colaborativas, ela e a colega juntavam as turmas em horas suplementares, ora no tempo de uma, ora no tempo de outra. O horário era cumprido na íntegra. Estes encontros colaborativos, eram realizados fora do horário de uma delas (e dos seus alunos), com o objectivo de tirarem partido dos benefícios da colaboração.

A colaboração com a colega fora possível porque já se conheciam. Já haviam assim trabalhado noutra escola. A. considera que desenvolver formas de colaboração permite a **troca de experiências**. Para A. essa troca é possível de acontecer mesmo que as turmas sejam de anos diferentes. Por essa razão ela afirma: **Eu sempre gostei desta maneira de trabalhar. Gosto de trabalhar em conjunto, não é trabalhar isolado! Estou na minha turma e fecho a minha turma, não! Desde que eu tenha alguém que colabore, que seja parceiro, eu tento sempre fazer um trabalho deste género.**

A. considera a colaboração como factor chave do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Traz benefícios, trocas de saberes, desenvolvimento de práticas, para os professores e para os alunos. **Acho que é muito enriquecedor! Uma pessoa cresce e os miúdos também! Não é só por nós, é para nós e para eles!** No entanto, ela refere que nem sempre é fácil ter parceiros para tal desenvolvimento, da forma como ela gostaria.

Trata-se de um processo derivado do poder colusivo, como é referido por Friedberg, e que eu já salientei. Ela realça mesmo que **há colegas com quem também nos sentimos mais à vontade e com quem gostamos mais de trabalhar! Porque isto é mesmo assim! Eu acho, que nós até devemos poder escolher com quem queremos trabalhar!** Ela também refere, que no momento presente, na escola, dado que a outra colega já lá não está, a escolha dos parceiros, de entre os colegas do regular, ainda é complicada. Ela acha que para certos professores, as formas colaborativas, mesmo que sejam as mais simples, como por exemplo, reunir duas turmas para um lanche, é ainda **um bocado difícil de encaixar! Eles não estão habituados a fazer este tipo de trabalho!**

Expostos e analisados, de forma breve, os dois percursos, de A. e de R. percebe-se facilmente qual terá sido o desenvolvimento do modelo de apoio. O entendimento, as sintonias, o reconhecimento, o respeito mútuo, para além do contexto da escola, permitiram o desenvolvimento que abaixo descrevo.

#### 6.2.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras

A abertura à inclusão estava à partida definida naquela escola. Uma escola que nasceu para responder a exclusão tinha, à partida, que desenvolver formas inclusivas. No entanto, no geral da escola, o processo de implementação do novo modelo de apoio foi evolutivo. Não foi fácil, mas também não foi tão difícil, como abaixo se verá. Acima já expus alguns dos constrangimentos a que estiveram e estão expostas estas crianças. Quer aqui neste ponto, quer no ponto a seguir, ver-se-á de que forma o novo modelo de apoios e através dele, a acção concreta dos professores permitiu modificações no seio da escola, no sentido de uma política global de escola.

Em relação as duas professoras R. e A., o referido no ponto anterior, deixa bem claro o que a seguir exporei. Com perfis de colaboração tão definidos avizinhava-se a facilitação da implementação do modelo. R. e A. actuaram em colaboração tirando partido das diferentes formas que

desenvolveram, graças a terem essas competências, bem como, graças a um entendimento comum das finalidades educativas, e nesse sentido, do significado específico das questões da inclusão.

A turma de A., como as demais, era uma turma complexa. A turma era composta por dezassete (17) alunos. Tinha alunos de dois anos: do terceiro ano e do quarto ano. Nestes dezassete alunos estavam as crianças, cuja aprendizagem se desenvolvia através de Currículo Escolar Próprio ao abrigo do Decreto-Lei 319 (de que já falei noutra parte do trabalho), e que eram a razão do apoio. A turma tem acompanhado A. desde o primeiro ano. Isto tem permitido a A. ver a evolução dos processos de aprendizagem e comportamento. Como já referi A. regista que há uma grande diferença entre os alunos no decorrer destes três anos. Hoje sente-se **recompensada, satisfeita, afinal valeu a pena!** A título de incidente crítico, e como forma de salientar as dificuldades que sentia, registei o exemplo que A. referiu: **Eu não conseguia ir sozinha com eles à rua. Hoje vou com eles perfeitamente, sem nenhum problema!**

Este acompanhamento de A., pelos alunos, que se enquadra na lei, deixa em A. preocupações de fundo. R. realça que essas preocupações começam a levantar problemas à A.. Para R., A. confronta-se com **será que fiz bem em trazer o grupo comigo? Será que não teria sido melhor reter alguns alunos e eles terem ficado a acompanhar outro grupo?** R. considera que a transição que se avizinha, dos alunos do quarto ano para o segundo ciclo, está a criar uma situação que é normal em alguns professores. Isso está a acontecer com A. que apresenta uma **angústia terrível**. Para R. trata-se de uma preocupação, da linha dos problemas da inclusão. A questão centra-se nas realizações académicas dos alunos, face as suas dificuldades. R. considera que A. preocupa-se com o ter dado o **máximo de acompanhamento a este aluno e agora para onde é que ele vai, vou atirá-lo para onde?** Este facto, é considerado por R., como dúvidas e preocupações que se constituem como um sinal de quem se preocupa e **assume a inclusão, quase na totalidade**. No caso de A. houve todo um processo, que já referi, de construção de um clima de confiança, de uma forma de estar, com os alunos e suas famílias, que não lhe permite desligar destas preocupações.

O funcionamento da turma, desenvolvido por A. enquadra-se no modelo das estratégias do MEM, que como se viu, está na linha de acção e de pensamento de A.. Esse desenvolvimento que realiza e a sua forma de ser, de estar como professora leva a que os alunos gostem de ir à escola. Eles sabem que podem contar com ela, porque para ela a escola tem que ser um local onde eles se sintam **bem na escola**. Eles sabem que podem contar com ela, porque para surpresa deles, depois de a terem confrontado com: **por que é que não tens uma cana? E uma régua?**, ela respondeu: **porque não é preciso, não quero cá cana, nem régua. Vocês não vêm para a escola para levar pancada, nem para serem castigados. Vocês vêm para a escola para aprenderem coisas, para aprender a crescer, porque nós não crescemos só em tamanho!**

O apoio de R. era realizado duas (2) vezes por semana por um período de duas (2) horas. O apoio é para a turma, ainda que haja crianças sinalizadas, e seja por causa delas que R. está na sala. As crianças sinalizadas são em número de sete (7). A sala está organizada de maneira a que o apoio



assuma a forma que seja necessária e que abranja os alunos que precisem de apoio. Este apoio, neste último caso, para alunos não sinalizados pode ser pontual, ter uma frequência mais ou menos longa, pode ser para uma disciplina, para um determinado conteúdo. Isto é, essa definição é feita consoante a evolução/necessidades do aluno. Há toda uma gama de diversificação face a cada aluno no concreto. Para esta modalidade de apoio face as necessidades dos alunos, na sala de A., esta refere, a existência de mesas agrupadas ao fundo da sala que permite ao professor de apoio **trabalhar com aqueles meninos e com outros, ou um ou outro, mais alguma que esteja mais ou menos ao mesmo nível**. A. refere que R. pratica esta modalidade também noutras salas onde dá apoio.

Esta modalidade de apoio aos alunos é flexível. Depende de todo o conjunto de estratégias a desenvolver e das necessidades que as duas professoras, A. e R., sintam existir nos alunos. Esta modalidade de apoio permite a gestão da cooperação entre as duas professoras no âmbito do atendimento dos dois anos que existe na turma. Isto é, permite que R. possa assumir os alunos do terceiro ano, onde estão os alunos propostos para apoio. Permite que R. assumira os todos os alunos do terceiro ano, deixando A. mais liberta para atender os do quarto ano. Esta última modalidade é referida por R. como uma medida para **aliviar o stress**, principalmente agora que se aproxima o final do ano.

Permite também que R. assumira os alunos do quarto ano, enquanto A. se debruça sobre o terceiro ano na globalidade. Permite ainda, que R. assumira os dois níveis, deixando A. mais liberta para melhor perceber e trabalhar as necessidades especiais dos alunos apoiados e que se constituem como casos mais complicados. R. refere os professores **não têm tempo de perceber estes alunos**. A questão é de como dedicarem mais tempo a estes alunos, dado que o seus processos são mais lentos, e ao mesmo tempo atenderem o grupo-turma.

O facto de R. estar dentro da sala de aula, permite ainda o ensino cooperativo ao nível de todo o grupo. Esta modalidade foi programada. Derivou das necessidades sentidas e do facto de A. e R. sentirem que as duas juntas completar-se-iam em termos de desenvolvimento do processo de ensino. Elas realizaram uma co-gestão face ao grupo-turma com os dois anos em conjunto. A ênfase dessa colaboração realizou-se ao nível da língua portuguesa. A gestão resultou como: **As duas juntas! Estávamos as duas, uma dava uma dica, outra dava outra dica, o trabalho estava assim muito bem!**

É referindo-se a este último aspecto que R. contava como aconteceu a primeira possibilidade de ensino cooperativo. **É possível trabalhar com a professora do ensino regular, em simultâneo, perfeitamente sintonizadas, ao ponto de eu já ter, por exemplo, feito intervenções com a turma toda! Aconteceu. Eu estava a trabalhar com um aluno do terceiro ano que estava com dificuldades na pontuação. Ela percebeu-se de qualquer coisa e pediu-me 'olha não te importas de dar isto assim, assim...'. E eu preparei o material e dei a aula, uma ou duas vezes. Porque realmente, há ali, também uma atitude da parte dela e uma postura.**

Para R. estas possibilidades de realizar o ensino cooperativo com A. derivam de um **entendimento tão grande, que isto acontece**. R. referia que não havia uma regra. O ensino cooperativo acontecia ou **naturalmente ou quando se presta, ou quando se planifica, quando se troca**. A possibilidade vai desde a planificação ao tirar partido do imprevisto, do informal, da criatividade, da adhocracia. Para R., essa facilitação depende precisamente do facto das pessoas estarem **em sintonia, em termos de atitude que têm, da atitude pedagógica. Isto é mais fácil de acontecer se as pessoas acreditam nas mesmas coisas, agora quando não, quando divergem já é mais difícil, não é?** Eis como R. situa o empreendimento mútuo, a acção concreta dela e de A..

O facto de R. estar na sala, também se constitui como recurso para toda a turma. A. comentava que a presença de R. não é diferenciada pelos alunos, como sendo R. a professora de apoio. Para os alunos, R. **é outro professor. Se precisarem eles recorrem, eles chamam. Eles levantam-se e vão ter com a professora de apoio, não há problema nenhum! São dois professores que estão na sala e não há ali diferença que um é professor do apoio e outro do regular. Isso não se nota!**

A. referencia a aceitação completa, quer por parte dos alunos, quer por parte delas - A. e R. - em relação a nova modalidade de apoio. As diferentes formas de colaboração praticadas no seio da turma não provocam **mal-estar nenhum!**

A. e R. realizavam a sua acção na base do diálogo e do confronto de como resolver as situações concretas. A sua acção social em contexto, na sala de aula, nas reuniões, tornava possível a A. procurar no terreno, na acção diária concreta, tirar partida da colaboração existente entre as duas. A. adaptava as propostas de R. à sua turma, promovendo a diferenciação, de acordo com a planificação combinada. Mesmo porque quando R. não estava em apoio na sala, A. tinha que dar na mesma medida, as melhores respostas aos seus alunos. É nesse sentido que ela, como verdadeira mentora curricular e não mera aplicadora, tirava partido das sugestões de R. **Ora bem! Ela dá-me as sugestões dela e depois eu vou adaptar aquelas sugestões à minha turma. Eu aproveito aquilo que ela me dá, as sugestões dela, e depois transformo-as. Tenho que as adaptar a realidade!** Essa realidade significava a diversidade das dezassete crianças.

### 6.2.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as duas professoras

Com a A. havia uma empatia, refere R.. Não se conheciam de lado nenhum. O que houve de facto foi uma **empatia porque ela tem uma postura diferente em relação as coisas**.

As referências de A. denotam o que tem vindo a sobressair nesta unidade do caso. A essência da mudança, da facilitação, da colaboração, e no caso concreto da implementação do novo modelo de apoio, **está nas pessoas**, está no 'encontro de um alguém com outro alguém'. Isto é, está na acção social das pessoas envolvidas, o que implica os interesses, as trocas, a negociação, enfim tudo o que referi na parte teórica do objecto empírico.

Nesse sentido A. considera que a implementação na sua sala foi uma **experiência muito positiva. Este ano acho que as coisas realmente correram muito bem. Mas se calhar, isso tem muito a ver com as pessoas. Deve ter muito a ver com as pessoas! Acho também que a maneira da R., a maneira de estar, se coaduna muito com a minha e portanto as coisas correram bem! A gente entende-se bem! As coisas estão a funcionar!**

A professora do regular, a A., refere que a acção desenvolvida, permitia que A. se sentisse perfeitamente à vontade. A. reconhecia em R. grande competência como professora de apoio. No entanto, esse facto não a intimidava. **Não me sinto diminuída! Sei que realmente ela sabe muito mais daquilo do eu!** Face a abertura existente entre ambas, quando A. não sabia o que fazer, perguntava. Como ela refere: **eu não tenho vergonha de perguntar.** Nesse sentido ela refere que resultava o diálogo, a troca de impressões, o confronto de ideias, a conversa pois que **havendo uma grande abertura, uma pessoa conversa e depois vai experimentar para ver se dá resultado.**

Esta postura de A. era facilitada por R.. Esta, estava sempre pronta a ajudar, a dar dicas de como resolver as situações. A. considerava que isso devia-se não só, ao facto de R. ser especializada, mas também porque R. era uma pessoa muito disponível. **Por acaso, eu acho que tive muita sorte! Tive uma colega que realmente está sempre pronta a ajudar-nos e a dar as dicas dela 'olhem, experimentem assim e tentem desta maneira', e realmente isso é muito bom!**

O funcionamento da turma para A., ainda não é o ideal. Para ela a complexidade da turma ainda não permite por em prática as estratégias de diferenciação e autonomia que gostaria. Essa dificuldade deixa-a em stress. R. na sua postura de valorização da escuta, da implicação, tornou-se recurso para A. a fim de aliviar esse stress. **Não estejas angustiada porque as coisas vão gradualmente,** eis o que lhe responde R.. Para R., a postura de escuta e de valorização das **práticas** dos professores, é fundamental. que se valorize o que os colegas fazem. Nesse sentido ela refere que os professores não tem **quem os oiça.**

#### 6.2.4 A implementação do modelo na Escola

Antes de ver como se desenvolveu o novo modelo na escola, tendo R. como professora de apoio, considero pertinente deixar a ideia geral, salientada por A.. Antes porém, re-situo em traços largos, a implementação do modelo em relação a acção social de ambas.

Face ao novo modelo de apoio A. comentava a positividade do facto da escola ter usufruído de professores de apoio a tempo inteiro. Comentava também o facto de R. ser especializada, como eu já referi. Referiu-se a facilitação do estabelecimento das relações com R. Entre ela, A. e a professora de apoio, R., houve colegialidade, houve colaboração. Houve o fluir natural da negociação e da troca.

A. denuncia a mudança ocorrida na escola, realizada no âmbito da colegialidade forçada. A. referia que no **início do ano foi muito complicado**, porque as pessoas continuavam a não ver a diferença entre o modelo a implementar e o modelo anterior. Nesse sentido ela referia que os

professores questionavam qual a diferença, ao que ela, A., terá respondido: **Em tudo! É tudo diferente!** No momento da entrevista, A. salientava que tinha havido uma mudança. Ela dizia: **Neste momento penso que as pessoas já vêem o apoio, pelo menos tenho essa sensação, de outra maneira. Apesar também, de muitas vezes, não aceitarem certas opiniões e sugestões. Isso nota-se no Conselho Escolar. Porque ainda se acham muito donas da sua turma e muito donas dos seus alunos.** Sem mais delongas, e face ao panorama de mudança e aos processos de negociação que estavam em marcha, veja-se de que forma decorreu a implementação do modelo, face a escola e em relação a R.. Isto é, veja-se de que forma desenvolveu-se a acção concreta entre os demais actores, tendo R. como ponto comum.

Apesar da implementação do novo modelo de apoio ter acontecido nesta escola, através da acção das duas professoras de apoio ali colocadas para o efeito, ao abrigo do Despacho conjunto 105/97. E, apesar dessa acção também ter dependido, logicamente, de medidas traçadas em conjunto, há a considerar, que dependeu também das especificidades da acção de cada uma delas e dos seus parceiros/colegas-actores face ao contexto-escola. Nesse sentido, é que também aqui, apenas me centrarei em R., como acima referi, e na acção concreta face aos demais colegas do regular, à escola e mesmo à comunidade enquanto ligada à escola através do seu Projecto. Poderá no entanto acontecer a inclusão de uma ou outra afirmação de R. com relação a sua acção conjunta com a outra colega de apoio. Imediatamente ligado a esta relação com a colega de apoio R. referia que a acção das duas foi no sentido de que **não adoptámos uma intervenção bombástica, agora vamos chegar aqui, vamos mudar isto tudo.**

R. salientava que na intervenção a realizar não se sentiam sozinhas porque **neste momento já há mais alguém, porque não somos só nós lá dentro, não é.** Ela referia-se aos colegas do regular, como A., por exemplo. A acção que havia a fazer passava por **tentar cativar as pessoas porque também achamos que cada um pode colaborar, mais, ou menos.** Era um processo de conquista da negociação a ser realizada. Esse processo exigia, o que R. considerava imprescindível. **É importante pelo menos que as pessoas sintam que aquilo é bom, que é útil, que serve para alguma coisa.** Nesse sentido, ela salientava que a acção por parte delas, professoras de apoio, tinha que ser muito cautelosa. O objectivo era criar condições de facilitação da negociação, porque **não interessa nada criar conflitos, que realmente depois só servem para empecilhar o progredir das coisas, não serve para mais nada!**

As formas de colaboração negociadas não foram iguais com todos os colegas. O contexto de acção-escola era o mesmo. Mas havia ainda a considerar outras condicionantes, facilidades ou constrangimentos, que permitiram formas colaborativas diferentes. Havia a considerar, desde as variações pessoais, às contextuais, logicamente permeadas por aquelas também, mas não só, como se verá.

Na criação das condições de negociação, ela expunha a questão das relações estabelecidas pela criação de expectativas, a que já me referi. Nesse sentido, e face aos colegas no geral, e aos

colegas a quem apoiava, procurava assumir uma postura de facilitadora e empreendedora. Assim é que ela referia: **Nós, se calhar, conseguimos estabelecer parceria melhor com uns, do que com outros. Embora sob o ponto de vista profissional, eu tenho que tentar fazer parceria não só com aqueles de quem gosto, mas também, e, sobretudo com aqueles de quem não gosto. Aí tenho que me esforçar muito mais, e é-me muito mais difícil, e, se calhar ao outro também. Tenho que me pôr no lugar do colega, que também pode não estar por aí. Mas eu acho, eu como professora de apoio, acho que, tenho que me esforçar ainda mais do que ele. Eu estou lá para isso, não é. Pelo menos acho que o meu papel é esse.** Estava aqui presente a responsabilização do empreendimento, por parte da professora de apoio, da criação de interesses comuns, embora passasse pela conquista da confiança mútua, mesmo que inicialmente as simpatias pessoais não existissem.

R. parecia-me muito consciente de todo o processo que implicava o novo modelo de apoio. No entanto, ao longo do discurso de R., pude constatar as questões da racionalidade limitada, referida por Friedberg. Ou então, as questões que punha, constituíam-se como uma crítica latente a forma como o sistema lançou o modelo. R. sabia onde queria chegar. Sabia que o processo tinha que ser realizado **como nós** (ela e a colega do apoio) **tínhamos combinado. Entraríamos com muita calma, sabíamos que era uma escola de alguma forma complexa.**

Realizou as diferentes formas de colaboração no seio das turmas. Realizou a colaboração na escola no seu todo. No entanto comentava, e levantava uma série de dúvidas, por exemplo: **tutorias pedagógicas, como sejam as não sei quê, que nem sequer as escolas, para já, não sabem o que isso é. E também não somos nós, esta é a minha perspectiva, que vamos andar agora a impor essas coisas aos colegas, nem a fazer-lhes formação sobre isso. Ou nos fazem formação conjunta, e nós ficamos todos a saber o que é que se pretende. Ou não somos nós, os doutores, que vamos chegar à escola.**

Com relação a acção a desenvolver e combatendo a minha primeira impressão da racionalidade limitada de R., está a sua afirmação: **O facto de ter começado no Integrado a trabalhar, havia ali alguma mistura, que era o facto de nós trabalharmos muito perto duma instituição, nós trabalhávamos dentro das instituições e dentro das salas. Portanto, eu habituei-me sempre desde que vim, desde que comecei a trabalhar, habituei-me a trabalhar dentro das salas, pronto. É evidente que nas escolas por onde eu passei, noutros sítios, as coisas não eram bem assim, as coisas não funcionavam bem assim. Mas porque ainda havia muito aquela questão do apoio do vão da escada, que foi também uma coisa que eu nunca aceitei, nunca lidei com ela. Quer dizer, eu sempre, e se calhar também tive sorte, não sei, eu sempre confrontei os professores com a situação. Quer dizer, ou há um sítio digno onde se possa trabalhar com os miúdos e nunca se trabalha só com um. Pronto, eu acho que também me habituei assim. Portanto, habituei-me sempre a trabalhar assim e não tive dificuldade nenhuma em chegar à Escola de (nome da escola actual) e pegar neste modelo porque ele diz-me bastante, não é.**

O modelo implementado seguiu as directrizes do 105 e das 'Normas'. Assumiu-se **como determinação**. Referindo-se a esta questão, R. dizia que **pela legislação que estava, e que não deixou dúvidas, que a intervenção era feita dentro da sala de aula. Para nós foi claro que os apoios eram para ser dados dentro da sala de aula. A questão dos agrupamentos, agrupar alunos de mais do que uma sala, mas fora do horário escolar** (podia acontecer). Para a concepção do apoio a desenvolver as professoras de apoio realizaram um plano de acção, com base na avaliação realizada. Desse plano, documento que as ECAEs pediam, fizeram constar as várias medidas e as fases de implementação face ao acordado e aprovado pela escola em Conselho Escolar. Por essa razão, R. referia que **ficou definido logo em Conselho Escolar que a intervenção era feita dentro da sala de aula e que prioritariamente iríamos intervir nas salas onde houvesse maior incidência de alunos com NEEs. Com os outros professores iríamos durante o primeiro período fazer um trabalho de retaguarda.**

A ideia central face ao modelo de apoio - dentro da sala de aula - ficou definida face as turmas com maiores necessidades. A segunda medida também prevista no 105, e nas 'Normas', mas não 'dito' pelas ECAEs, era uma medida provisória, como abaixo se verá. Dos professores da escola, quase todos aceitaram as medidas propostas. Apenas uma professora se distanciou quer do apoio, quer dos demais colegas da escola. No seu entender, como R. refere, ela dizia que **'Eu não sou 319, eu não preciso de apoio'**.

Logicamente, que esta aceitação também não pode ser traduzida no mesmo 'grau' para todos os professores, e por essa razão, também ver-se-á aqui as diferentes implementações. Nesta linha de análise é que A. situa a problemática na **maneira de ser das pessoas, na maneira de estar das pessoas**. A. acha que **nem toda a gente, se calhar aceita muito bem as sugestões que ela (R.) dá, se calhar, nem todas as pessoas encaram da mesma maneira**. A presença da professora de apoio pode inibir o colega do regular, não o deixando pôr questões. Esta dúvida lançada por A. é consumada nas suas palavras quando diz: **E até o trabalharem duas pessoas dentro da mesma sala, se calhar, não é aceite da mesma maneira por todos os colegas.**

Um dos aspectos fundamentais do novo modelo é a presença do professor de apoio na sala de aula. Nesta escola, isso já acontecia nos anos anteriores, como refere A.: **Nós trabalhámos sempre com o professor dentro da sala**. A diferença estava agora na forma de desenvolvimento do apoio, como pretende o novo modelo. Isto é, no desenvolvimento das formas colaborativas, e não o apoio centrado no aluno. Daí que, pese embora as diferenças que A. pensava existir, ela referenciava que o grupo de professores apoiado por R. tornou-se mais consciente de outras necessidades, de outra forma de agir, com o desenvolvimento da acção conjunta que foram desenvolvendo. A ideia da partilha de saberes e de colaboração tornou-se uma realidade no grupo de professores apoiado.

As medidas implementadas, como acima referi, passaram pelo Conselho Escolar. Como o 105 era desconhecido na Escola, a primeira medida que as professoras de apoio realizaram foi a análise do documento em Conselho Escolar. Esta postura tinha a ver com a necessidade de passar

informação e criar uma nova consciência face às mudanças que o documento propunha. A realização em Conselho Escolar era fundamental. Significava implicar toda a escola. Significava por em prática o que R. dizia ser, face a esta legislação, **talvez das coisas mais importantes. É o facto de nós (professores de apoio) sermos membros do Conselho Escolar. Acho que isso nos dá outra representatividade. Podemos dialogar com os colegas numa base de igualdade. Deixamos de ser o professor que vai lá de vez em quando com uma pastinha apoiar os meninos, e estamos ali e podemos pronunciar-nos e votar. Não só sobre as nossas coisas, mas sobre as dos outros. Abrindo-nos para que os outros também falem sobre o nosso trabalho. Portanto, acho que isto é uma coisa que foi um ganho para nós!**

Eis aqui o núcleo central que pretendia o novo modelo de apoio, colocando o professor de apoio no seio da escola. Esta questão foi perfeitamente assumida por R. e pela colega de apoio. O Conselho Escolar era o local onde as análises deveriam ocorrer, onde as propostas deveriam surgir, permitindo assim **ganhar aderências** à essas propostas. Através desse ganho de aderências **é que os processos novos se vão abrindo**. Para R. o assumir dessa postura de análise/propostas no Conselho Escolar era fácil de realizar dado que **já estamos habituados, por uma questão de formação e de prática**. Este centrar das questões no Conselho Escolar, permitia então um revolver das questões da acção social no núcleo duro ou central da organização. O professor de apoio assumia ser um **recurso para os colegas** ao nível particular (cada professor, mesmo em termos pessoais ou profissionais) e organizacional. Há uma passagem de dados, onde uns e outros mostram-se, mostrando o que há para trocar, negociar. O Conselho Escolar tornava-se o espaço de discussão e encontro de ideias, por excelência, e era assumido pelas professoras de apoio como **ponto de honra**. A ideia subjacente era a de que, desta forma, a escola assumia todos os alunos, derivando desse facto a facilitação de todas as negociações face às necessidades dos alunos, dos professores, enfim da escola no geral.

No Conselho Escolar, onde tudo se devia passar, foi então realizada a análise do 105. R. refere que ela e a colega do apoio, já haviam examinado o documento. No entanto, definiram como medida estratégica que assumiriam a análise do documento em **pé de igualdade com os colegas e de irmos analisar um documento que também não dominávamos**. Analisada do ponto de vista da acção social de que nos fala Friedberg (e que mais uma vez remeto para as questões teóricas) isto poderia, no meu ponto de vista, corresponder a uma 'manha' de negociação. É nesse sentido que entendo quando R. afirmava que **mas isso foi propositado, não foi para enganar ninguém!**

A implementação exigiu que as professoras de apoio realizassem uma avaliação da situação existente na escola, com vários momentos. Primeiramente tiveram necessidade de perceber, quem e porquê, os alunos eram propostos para apoio. Nesse sentido, e procurando implicar a escola, e os colegas, o problema foi devolvido aos colegas do regular no sentido de definirem prioridades. Remetendo a análise aos colegas, R. salientava que **a confusão** era tanta que **não sabemos** (ela e a colega do apoio) **o que é que havemos de fazer, não nos conseguimos entender no meio disto**.

Paralelamente, verificando-se que parecia haver turmas com grande incidência de casos com NEEs, realizaram uma avaliação sobre a formação das turmas. Nesse seguimento, é que se levantou o problema da turma do '22'. A situação da turma da 'pescagem' foi complicada de solucionar. A., salienta que este processo de análise por parte dos apoios foi necessário. Permitiu as pessoas entender aspectos da legislação que haviam sido mal interpretados. Havia no ar a sensação de encobrimentos que foi desmistificada pelas professoras de apoio. Para estas, a situação não foi fácil. Não queriam entrar em conflitos, não queriam levantar problemas, mas era preciso resolver a situação. R. salienta que tiveram que ser muito **claras, frontais**, denunciando o problema, de forma a deixar claro que certamente **as pessoas teriam ido para uma situação daquelas por desconhecimento**. Era claro aqui a posição do uso de estratégias de resolução de problemas, de implicação da escola, por parte das professoras de apoio. Era também claro que estavam numa posição de negociação onde tinham **ser extremamente cuidadosos na nossa entrada porque se não, nunca mais a gente agarra nada**.

Como elucidação da validade da acção das professoras de apoio, é referido por R., o seguinte incidente crítico. A escola foi em seguida sujeita a uma auditoria pedagógica. Face a situação daquela turma, toda a discussão realizada no Conselho Escolar serviu como defesa da própria escola. Com a ida dos inspectores a acção das professoras de apoio foi reconhecida. Nesse sentido R. comentava: **se alguém tinha dúvidas** (face à forma de agir das professoras de apoio), **porque houve quem ficasse de pé atrás em relação a nós, nós subimos na consideração daquela gente toda, porque libertámos a escola de uma situação que ia ser extremamente delicada**.

Findas as análises e uma vez privilegiado o apoio em sala de aula, havia que ser definido de que forma aconteceria. R. refere que houve variações das formas colaborativas desenvolvidas na sala de aula. Das quatro turmas que apoiava, as formas colaborativas mais intensas, no sentido do continuum de colaboração possível (veja-se parte teórica), foram as realizadas na turma de A. Mas a colaboração também aconteceu nas demais turmas. O que estava em questão e que definia o tipo de colaboração-formas de apoio, era precisamente o contexto da turma no referente às características dos alunos, das negociações combinadas, das trocas possíveis de realizar. Dessa forma R. destaca os vários desenvolvimentos que considerava serem **quatro situações completamente diferentes**.

Como forma de re-situar, realço que o apoio na modalidade dentro da sala de aula acontecia desde Setembro, quer com A., quer com a professora da turma complexa. Nas outras duas turmas, a entrada de R. na sala só ocorreu a partir de Janeiro. Esta diferença temporal deveu-se à análise e destrinça que as duas professoras de apoio tiveram que realizar face aos quarenta e oito casos (48) apontados para apoio. Será nesse sentido, de temporalidade e construção de relações, que ela constata que é possível distinguir a existência de uma relação diferente, já mais aberta e estruturada com as professoras com quem estava nas turmas desde Setembro. Dado que já analisei a implementação do modelo na sala de A., resta referir, de forma breve, a implementação junto dos restantes três (3) professores que R. apoia.



Na turma mais complexa que apoiava, com alunos com problemas emocionais e de comportamento, a colaboração realizada com a professora da turma situava-se mais ao nível do apoio aos alunos do que ao grupo-turma. Esta última forma acontecia por vezes, em situações pontuais, onde as duas professoras podiam desenvolver o ensino cooperativo. Mas foram situações muito pontuais. R. refere que não era uma **questão de nós não sermos capazes de trabalhar juntas. Somos capazes de trabalhar juntas, mas não temos, com a turma que é, não há possibilidade.** Assim a implementação do apoio nesta turma foi realizada em duas grandes vertentes. Havia momentos em que R., professora de apoio, estava dentro da turma, no mesmo espaço portanto, e apoiava os alunos em separado. Havia outros momentos, em que R. trabalhava fora da turma com os alunos. A razão apontada era a de que o **nível de competências dos alunos é tão heterogéneo que é complicadíssimo.** Naquela sala o apoio situava-se no que R. referia como a possibilidade da professora ensinar os outros alunos. **Eu pego naqueles meninos e estou a trabalhar com eles. Então ela consegue trabalhar um bocadinho com os outros. Quando eu não estou é muito complicado.** R. salienta que a situação daquela turma, sendo tão complicada, não permitia o tipo de colaboração que ela já realizava com A. A situação desta turma era uma constante preocupação de R., que considerava que precisava de ser revista. Como reforço deste entendimento remeto para as suas palavras, quando se refere a professora: **Aliás eu não sei como é que ela ainda não se passou da cabeça!**

Numa das turmas para onde entrou em Janeiro, os alunos eram na quase totalidade alunos do quarto ano. O apoio centrava-se nos alunos do terceiro ano. Isto é, não eram desenvolvidas as formas de colaboração ao nível da turma total. A colaboração negociada assumia a forma de apoio dirigido aos alunos do terceiro ano. Este apoio acontecia, para não haver segregação, separação do grupo. Na realidade, daqueles três (3) alunos do terceiro ano, eram só três (3), só dois estavam indicados para apoio e ao abrigo do 319. No entanto R. não achava correcto deixar o terceiro aluno excluído, não fazia sentido. A forma de colaboração do tipo ensino cooperativo face ao grupo-turma na totalidade, era **impossível porque não existem condições.**

O modelo de apoio na quarta turma estava em implementação. R. salientava que é possível **trabalhar dentro da sala e estamos a caminhar nesse sentido.**

A problemática dos alunos do quarto ano colocava exigências aos professores face à transição para o segundo ciclo, e nesta escola, de forma particular. Tratava-se das características de sucesso/insucesso escolar que marcava estes alunos, e já apontadas inicialmente. Esta 'marca' fazia com que os professores se preocupassem, dado que os alunos que saíam desta escola e entravam no segundo ciclo, entravam **um bocadinho abaixo.** Os alunos saídos desta escola precisavam de **bitola da avaliação, comparativamente com outras escolas, muito baixa. O que faz com que a maior parte dos professores que estão na escola tenha dificuldade em lidar com essa situação.** A questão aqui presente é da pressão do currículo e dos resultados a obter. Esta situação causava ansiedade nos professores. R. considerava que se tratava de uma ansiedade não consciente. Ela

percebia-se dela dado que os outros (os alunos com NEEs) **começam a ficar um bocadinho... Os professores não os põem de parte. Não posso dizer que seja isso, porque não põem. Os professores das turmas onde há quartos anos fazem trabalho diferenciado para os alunos, não tenho dúvidas nenhuma! Mas o chegar mais perto do final do ano, estou a começar a sentir que inconscientemente eles estão a voltar-se mais para o quarto ano.**

Com a questão do desenvolvimento/resultados curriculares dos alunos do quarto, começou a desenhar-se no espírito de R. uma nova negociação, que ainda não estava a ser colocada em prática. Tratava-se de implementar o desenvolvimento do apoio por grupos de nível, situação que também estava prevista no novo modelo. Só seria realizada se, se provasse ser **melhor e de acordo de toda a gente**. Esses grupos de nível, significava a organização do apoio com alunos das diferentes turmas. Desta forma R. salientava dois aspectos. Um deles é que aliviava o stress dos professores pelas razões apontadas. O outro, é que o seu apoio tornava-se mais rentável para os alunos em termos de aprendizagens. A rentabilização advinha do facto dela num só tempo, num só espaço, conseguir apoiar alunos de turmas distintas mas com competências próximas. Assim, ela entendia esta medida como **rentabilizar o meu apoio directo, mas também dar alguma folga ao professor do ensino regular, permitindo-lhes que consigam definir o seu trabalho de outra maneira**. Esta medida, porém não eliminaria as já existentes. A questão punha-se, no dizer de R., como muito discutível. E se fora pensada, era devido ao elevado número de alunos para apoio das duas professoras. Porque na verdade, R. considerava que **já chegamos a um estado tal, que já não faríamos essa opção. Achamos que estar dentro da sala também é muito importante. Eu se calhar nunca faria essa opção e eles também não!**

Faz parte do enquadramento da colaboração (veja-se teoria) o desenvolvimento de reuniões. O novo modelo de apoio determina a sua realização face a necessidade de todo o conjunto de acção que os professores de apoio têm a realizar junto dos colegas do regular e da escola na globalidade. No caso de R. as reuniões inicialmente eram realizadas um-a-um. Isto é, R. reunia com cada professor em separado. As reuniões serviam para planificar, programar, para reflectir sobre os casos, falar sobre o que é que seria o projecto educativo daquela escola. Inicialmente tinham um carácter regular e fixo (semanal e de duas horas). No entanto face ao enorme número de crianças por apoiar, esse tempo assumiu a forma de apoio às crianças, e aos professores na forma determinada. As reuniões mantiveram-se noutros horários. Isto porque, como refere A., os professores sentiam necessidade de analisar o realizado e prever o que haveria por realizar. Os professores do regular necessitavam de saber que **tipo de trabalho podemos fazer, porque nós não temos o professor de apoio todos os dias na sala, nem o tempo inteiro**. Era uma necessidade que levava a um **trabalho que é programado com o professor de apoio**.

As reuniões de um-a-um foram assumidas como para o grupo dos quatro professores apoiados. O objectivo era de planificar a intervenção, de realizar as avaliações e todos os aspectos inerentes à colaboração. Passaram a acontecer em horário a combinar e com a frequência que

considerassem necessária. R., inclusive, salientou que a necessidade é que definia a modalidade e a frequência. Assim, havia desde reuniões com carácter definido, até mesmo momentos, em que se juntavam para organizar espaços, materiais, etc. As reuniões e encontros podiam acontecer no intervalo, ao fim do dia na escola, no café, porque vamos ao café e ainda continuamos a reunir, e às vezes se for necessário marcamos mesmo um espaço.

O novo modelo de apoio implicava ainda a acção de outros tipos de colaboração. É nesse âmbito que vou agora situar a colaboração desenvolvida por R.. Antes porém, há a referir que R. considera que as formas desenvolvidas são inerentes a sua colocação no seio na escola, enquanto professora de apoio. Nesse sentido é que ela criticava, o que considerava ser um contra-senso da legislação. **A questão do colaborar, colaborar. Eu acho que há uma discrepância muito grande entre o 105 e a prática. Porque a partir do momento em nós fazemos parte do Conselho Escolar, o professor de apoio tem o mesmo poder de decisão que qualquer um dos professores da escola, portanto colaborar? Ele faz parte dos grupos de trabalho que se constituam. Ele é membro do Conselho Escolar. Dentro do conselho Escolar colaboramos como tendo os mesmos direitos que qualquer professor. Podemos é expor determinadas situações que são mais da nossa área de intervenção, mas isso também nos compete. Eu acho que é uma grande discrepância, porque não se pensou, ou acho que, quem elaborou o 105 não pensou que o professor quando está na escola e faz parte do Conselho Escolar, ele faz parte.**

É nesta linha de acção, que R. considera e realça o repertório de comportamentos, que ela e a outra colega de apoio realizaram. Através desse repertório eram dadas pistas do tipo de uma acção concreta ao nível de organização de escola. A título de exemplo R. refere as dicas do tipo: **Vamos lá, o que é se vai discutir primeiro? O que é que achamos que demora mais? O que é mais importante? Vá lá escreve-se aqui no quadro.** A esta acção, levada a efeito com toda a cautela, ela chama de **acção pedagógica**. O objectivo era levar o Conselho Escolar a agir dentro das competências de tomada de decisão e organização da escola na sua globalidade, deixando de ser o que usualmente se constituem, de forma genérica: **não é por acaso, que hoje, ainda em muitos sítios se diz que os Conselhos Escolares servem para trocar receitas de culinária e de rendas.**

Logo no início deste ponto A. referia que o apoio de R. trouxera mudanças relacionais, mudanças de entendimento do que é ser professor de apoio, do que é ensinar e como ensinar outras 'coisas'. Com relação a esta última consciencialização, o novo modelo permitiu que se pensasse num novo espaço na escola. Trata-se de um **espaço de aquisições funcionais**. O objectivo é o desenvolvimento de aprendizagens do âmbito da funcionalidade ao nível da autonomia, das actividades da vida diária. Isto aconteceu porque os professores do regular e do apoio chegaram ao entendimento de que: **há crianças que não conseguem estar cinco (5) horas dentro de uma sala de aula. Isso é impossível!** Aqui é flagrante a utilidade da criação de um espaço que atenda as necessidades das crianças. Trata-se da ideia da colocação da Educação Especial ao serviço da escola. Esta mudança seria iniciada no terceiro período. Era preciso desenvolver mudanças lentas, acordadas,

negociadas, sentidas como válidas. Então, A. refere: **porque isto também tem que ser gradualmente, porque as pessoas não aceitam as coisas assim...tudo tem que ir com muita calma.**

O Projecto da escola foi outro polo de dinamização da acção das professoras de apoio e de algumas professoras da escola. O Projecto da escola estava em remodelação face a auditoria realizada. Nesse sentido, tinha sido distribuído trabalho pelos professores de maneira a que todos participassem na sua elaboração e discussão. Como parte desse Projecto R. considerava que era importante o desenvolvimento da área das expressões como forma de resposta à toda escola. Para ela, seria muito fácil desenvolver essa área devido a sua outra faceta (a do teatro). No entanto, na sua acção que caracteriza como **pedagógica**, procurava **espicaçar as pessoas para realmente criarmos um projecto que englobe a parte das expressões. Mas que envolva as pessoas, que não seja alguém que vem de fora. Que as pessoas sintam essa necessidade.** A sua ideia era tirar partido de elementos docentes existentes na escola, no caso, os professores dispensados da componente lectiva.

O Projecto que existia e que estava em remodelação, provou ser um Projecto muito limitado. O novo modelo de apoio e as designadas 'aderências' das professoras do regular também provocaram mudanças no projecto que envolvia a comunidade. Tratava-se de um projecto do âmbito de protecção a pobreza. R. realçava que **também só a partir deste ano, é que se tem estreitado as relações, porque embora fossem parceiros, eles trabalhavam para um lado e a escola para outro. As pessoas não tinham a noção que eram parceiros do projecto.** A falta de ligação fazia com que **a única relação que havia era o queijo e o fiambre. Era mesmo verdade, portanto, as sandes que são dadas ao intervalo, o queijo e o fiambre era pago pelo** (nome do projecto comunitário) **e portanto a relação reduzia-se a isso praticamente não é? Ia-se buscar o fiambre e o queijo para meter no pão, e não havia mais nada pronto.**

A nova consciência começou então a surgir. R. e uma professora do regular tornaram-se **elementos de ligação entre o** (nome do projecto) **e o Conselho Escolar.** Isto permitiu que se comesse a introduzir alterações, sendo estabelecido o grau de parceria e as respectivas responsabilidades, quer da escola, quer dos parceiros comunitários. Desenharam-se então respostas por parte dos parceiros comunitários, tirando-se partido dos diferentes serviços existentes, como os de psicologia, de serviço social, etc. Por parte da escola desenharam outras respostas como o já referido espaço de aprendizagens funcionais, bem como procurou-se que o ATL existente na escola (no âmbito do Projecto comunitário) desse respostas de qualidade para que as crianças fossem assim tiradas da rua. Isto é, procurou-se que dessa parceria comesse a surgir novas respostas, novas ofertas como no início R. e A. referiam.

Esta questão do projecto é colocada por R. como fundamental. Ela comentava que tornava-se necessário que o próximo projecto desse uma **resposta total a toda a problemática** existente na escola. Ela considerava que o ano de implementação do novo modelo de apoio era, ali na escola, **um ano zero.** Embora as questões tenham num primeiro momento partido dela e da colega do apoio, daí

derivavam para conversas, questionamentos entre elas e os colegas que apoiavam. O sentido era o de que, tanto ela, como a colega do apoio, como os demais colegas tinham estado a **levantar lebres, levantando questões, não é, porque estas coisas passam definitivamente por um projecto educativo.**

Nesse ano zero, uma questão pertinentes a salientar, é que a acção concreta realizada por R. e pelos colegas com quem colaborou, foi atravessada por negociações, por trocas, que foram analisadas e resolvidas através da estratégia da resolução de problemas. Esse ponto é comum tanto à ela como A.. Relembro que este é um dos pontos que Ainscow e Porter consideram fundamentais, enquanto Clarck o critica. Mas na verdade, R. afirma que quando levantava questões, quando lançava problemas aos professores, fazia-o no sentido de procurarem uma resposta em conjunto. Nas suas palavras tratava-se de **tenho que vos por uma questão e ver se nós juntos encontramos uma resposta.** Há aqui uma ideia subjacente. É a questão do professor de apoio e do professor do regular lançarem os seus olhares sobre os problemas inerentes aos alunos, à Educação, (já não 'meu'/'teu'; já não da Educação Especial/Educação Regular), numa conjugação de esforços.

Ela referia que **é evidente que os olhares e os saberes e tudo são diferentes, tem que ver com eles, tem que ver com a nossa individualidade.** A questão passava por **quando eu falava no mesmo olhar, era no sentido de sermos capazes de olhar para uma mesma coisa de maneiras muito aproximadas.** Nesse sentido era possível o desenvolvimento da colaboração, resolvendo-se a multiplicidade de frentes, que existe numa escola, e que há por realizar, através da acção concreta, ou da acção social dos actores implicados.

#### 6.2.5 Completando o cenário

Considero que esta unidade do caso torna flagrante as questões da acção social dos actores, na linha de que fala Friedberg. Os jogos propositados, os jogos implícitos, a autonomia relativa, as questões do poder, da negociação, da colaboração, das competências, enfim, da troca e do poder, estão bem presentes desde o primeiro momento por parte de R., enquanto professora de apoio. Esta sabia da necessidade de um empreendimento realizado com calma, com segurança baseado numa acção que já existia como ideia central nela e em A. e que foi desabrochando nos demais professores, na escola e mesmo nos parceiros comunitários mais próximos.

De jogos e trocas parciais conseguiu-se abrir alguns caminhos no sentido de uma política global de escola. Ficou a necessidade de dar sentido a um projecto onde todos os actores se envolvessem na acção social ou concreta, mesmo que para isso, tenham que escolher os seus parceiros de acção mais próximos, como defendia a A.

Como R. refere, isto é só o começo, porque a escola ainda não estava preparada para tanta mudança. **Mas ainda estamos no princípio do percurso. Ainda há muito que fazer. Porque isso passa muito também pela escola. A escola começa a ter uma outra noção. Até porque há uma**

série de professores que neste momento começam a levantar questões e a levantar problemas e começam a lançar dados para discussão. Estamos no princípio de qualquer coisa. Se no próximo ano conseguirmos conservar na escola alguns dos professores que este ano se lançaram e estão a investir numa série de coisas, tudo bem! Se não conseguirmos e se vierem outros que não estejam para aí virados, voltámos atrás não tenho grandes dúvidas. Porque isto é um percurso com etapas, e ainda estamos muito longe de chegarmos onde precisamos.

Trata-se da ideia da mudança endógena. Trata-se da ideia de que estes processos exigem desenvolvimentos de negociação, de partilha, de trocas. Quando realizadas e sentidas como válidas ocorre o que R. refere como um processo que exige continuidade: **o aspecto mais positivo que eu acho que está a resultar desta parceria é, nós termos no fim do 1º período, alguns dos professores que estão a trabalhar connosco e que estão a investir mais na escola, e que diziam que se iam embora, e que neste momento, já estão a dizer não, 'vamos ver se fica aqui um grupinho'!**

No início, o desenvolvimento terá tido alguns problemas. Não devido a formas de resistência à inovação, pois apenas uma professora foi peremptória na recusa dos professores na sua sala, dizendo **'eu não sou 319'**. A dificuldade estaria nas negociações parcelares, nas cedências a realizar, um novo entendimento do significado de alunos com NEEs, no entendimento da responsabilização da escola e dos professores. Como R. refere **os professores começam a acordar**. Terá sido a acção concreta dos actores em questão que os terá levado **a perceber que mesmo sem nós querermos, aquela escola é um pouco diferente das outras! Parece-nos que se fizemos outra oferta, isto também entre, entre parentesis, é um bocado o objectivo que temos agora, é que se fizemos outra oferta, se a escola tiver um projecto educativo que faça outro tipo de ofertas, se calhar, a nossa população também começa a ser outra, não é? Então começa-se a diluir uma série de situações que nós temos ali. Parece-nos!**

Face ao novo modelo dos apoios e a implementação realizada nesta escola, R. considera que os avanços realizados foram grandes ao nível da colaboração com os professores do regular e vice-versa. As duas professoras em situação de apoio, e de entre elas está R. que salienta que **sentimos, que o nosso investimento é muito reconhecido na escola. Muitas vezes as pessoas evitam, têm evitado pedir-nos determinadas coisas, ou falarem-nos de determinadas coisas a ponto de sermos nós a dizermos às colegas: 'vocês quando precisem... vocês digam'**. Ela salienta que isso ocorreu devido ao facto daqueles considerarem que elas (as duas professoras do apoio) tinham tantas frentes a 'combater', que usaram do tipo de colaboração de 'protecção'. **Começamos a sentir alguma protecção da parte dos colegas. Realmente o caos, desculpa, entre aspas, é tão grande, ou era grande, havia que pegar em tanta ponta, que eles perceberam que estávamos mesmo preocupadas com aquilo e queríamos fazer alguma coisa. Acabaram, também por nos dar alguma protecção, principalmente os que estavam a trabalhar connosco. Pronto, isso foi muito bom, não é.**

Não terá sido em vão que o reconhecimento da sua acção empreendedora, levou a escola a coloca-la, no momento em escrevo este trabalho, num dos lugares da direcção da escola. Também não terá sido em vão, a decisão de darem continuidade, pois que aquando da entrevista, muitos dos professores que diziam que se iam embora no primeiro período, resolveram ficar.

Outro aspecto importante, é o reconhecimento da acção de R. como professora especializada. Para A. o facto de R. ser especializada significou um apoio diferente neste ano de implementação do novo modelo. **Este ano nota-se realmente uma grande diferença! Sentimo-nos mais apoiados. Sentimos que se faz um tipo de trabalho diferente. O professor de apoio que temos este ano, que tem uma formação específica, é capaz de levar a atingir aqueles conceitos, mas de outras maneiras, com outras estratégias. Eu noto que realmente este ano as coisas estão a correr muito melhor e que tem dado muitos mais frutos.**

A. considera que R. sendo especializada é uma grande ajuda tanto para ela, como para os alunos, como para os colegas. R. sendo especializada está sempre pronta a ajudar, a dar dicas, a resolver os problemas que A. lhe põe. A especialização dá a **bagagem**, refere A.. A especialização **dá uma grande ajuda** mas também **tem muito a ver com a pessoa**. No fundo é o reconhecimento de que a especialização é importante se desenvolvida em prol da escola, num esquema de negociação, de colaboração.

O que R. fez, foi não se enclausurar numa racionalidade técnica, do passado, porque nem no passado, ela assim actuava. Como ela refere **porque ir para um sala (sala de apoio) com um menino fazer apoio, quer dizer, isso realmente não me diz nada, nunca me disse, nunca funcionei assim, nem no tempo em que as equipas de ensino integrado funcionavam assim, nunca funcionei assim porque não está na minha maneira de ser.**

Como nota final, e reflexão de conjunto desta unidade do caso, saliento que mais uma vez, é realçado o valor dado as interacções, a criação ou estabelecimento de relações entre os profissionais em acção concreta. Apenas a título de confirmação da já longa análise saliento frases como: 'é pelo nosso estar', 'depende das pessoas', 'têm inveja' e outras tantas afirmações encerradas no discurso das duas professoras aqui implicadas e em sintonia. Ao mesmo tempo saliento o compasso de calma, o tempo de escuta, o tempo de levar a agir em conjunto pela criação de interesses, o tempo de negociar realizado através das trocas. Do que há para dar e receber.

O estar na Educação Especial e o estar no apoio e nesta escola, foi uma opção de R.. O ano da implementação deste modelo foi um ano decisivo. Decidir-se-ia, ou pela continuidade como professora do apoio, ou pelo assumir uma turma como professora do regular. Nesse sentido ela dizia: **Este investimento da minha parte que está a ser feito agora (nesta escola), face ao novo modelo, é um investimento que vou fazer até determinada altura e se ele der resultado (ali na escola), eu continuo. Se não der resultado não ponho de parte a hipótese de passar os meus últimos anos no Ensino Regular.** O que este modelo, desenvolvido nesta escola, trouxe a R. foi a continuidade na Educação Especial, como professora de apoio, e mais exactamente na mesma escola, como já referi.

Mas trouxe mais. Trouxe, isto é, negou aquilo que Ainscow refere como incapacidade do professor de apoio em lidar com a turma. Para R., o novo modelo ali realizado, e mais exactamente na sala de A., constituiu-se como **um prazer imenso, como um dar o gostinho ao dedo**. E permitiu **fugir um bocadinho daquilo que normalmente faço**. Bem como demonstrou tê-la **ajudado também a definir determinados padrões e a pensar assim: não, se eu fosse para o regular, eu ainda era perfeitamente capaz de estar a trabalhar com a turma!**

Para A. trouxe de volta a concretização de alguém com quem partilhar ideias, práticas, enfim trouxe de volta a acção concreta, ou social, realizada dentro do seio da sua turma.

Nesta unidade viu-se a implementação do modelo. Viu-se a expansão à escola. Viu-se a consciencialização do validar da implementação dos apoios através dos projectos educativos das escolas. Esta escola 'queria' um outro projecto. Mas como R. referia: **Mas ainda estamos no princípio do percurso. Ainda há muito que fazer**. Penso que muito andaram.

### 6. 3 Pessoas e 'camuflagem'

#### 6.3.1 As professoras e a escola

As duas professoras desta unidade do caso, M., a professora do regular, e G., a professora do apoio, encontravam-se numa escola rural. O edificio seguia os padrões do modelo centenário. A escola embora tivesse as suas limitações, apresentava-se bem cuidada. Era de dimensões muito pequenas. Tais dimensões significavam que o seu funcionamento era realizado em duas salas.

Para cobrir a escolaridade da população discente, em número de cinquenta (50) alunos, a funcionar nessas duas salas, havia três professoras, sendo uma delas M. Face a este facto, o horário da escola versus atendimento dos alunos e número de professores tinha que ser realizado nas modalidades de normal e duplo ou desdobramento. Uma das professoras funcionava em regime normal. As outras duas, a directora e M., tinham o horário duplo ou como é mais conhecido, de desdobramento.

Devido as dimensões e dentro dos padrões do modelo centenário, a escola apresentava limitações ao nível de sanitários reduzidos, espaços de recreio coberto exíguos, ausência de espaço para ocupação de tempos livres (ATL) e de cantina. Nesse sentido é que G. considerava que era uma escola como as demais escolas do país: **Nós temos escolas do primeiro ciclo que são uma vergonha! Os espaços físicos são uma vergonha! As crianças além da sala com condições precárias não têm mais nada. Não têm um espaço onde se possam divertir, onde se possam abrir. E então, quando as condições de tempo não são favoráveis, é terrível!**

A escola possuía ainda uma sala com dupla função. Tratava-se da sala de apoio, que ao mesmo tempo, era biblioteca. Era uma sala pequena e rectangular, com pouca luz e fria, situada nas traseiras da escola.



No mesmo espaço geográfico da escola, isto é, no mesmo terreno, mas em pré-fabricado, funcionava ainda o Jardim de Infância.

As três turmas existentes tem um número baixo de alunos variando entre os doze e os dezasseis. A constituição das turmas não seguiu, quanto a G. as regras vigentes. No seu entender, **as ditas crianças que necessitam e que fizeram criar o termo da inclusão dão muito trabalho ao professor do regular. De maneira que quando há possibilidades, esse trabalho é repartido para outros.** Na base deste facto, ela considera que estão questões do foro organizacional do tipo de uma cultura muito difícil de desconstruir. São questões pertinentes e contingentes ao que ela chamou de **vícios** de usufruto de direitos. Estes 'vícios' estariam ligados ao número reduzido de professoras, em constante mudança, e ao cargo vitalício da directora. A ideia, é aquela já referida nas outras unidades do caso. Sempre que há possibilidade de escolha, as turmas são constituídas em torno dos 'filhos de', 'os mais inteligentes', etc.. Isto é, a constituição das turmas nesta escola seguiu a directriz de questões inerentes a uma cultura arraigada ao individualismo e poder da directora.

Geograficamente, esta escola pertence ao mesmo concelho da unidade de caso a que chamei de 'Guia'. Estão mesmo muito próximas, distando poucos quilómetros. Assim, estão sob a mesma tutela administrativa quer em termos das directrizes do regular, quer em termos das directrizes da Educação Especial. Isto é G., está sob a mesma alçada tutelar de I., no referente à Educação Especial. E M. e seus colegas estão sob a mesma tutela, Delegação Escolar, das colegas da unidade do caso 'Guia'.

M. é uma jovem mulher que espera o seu primeiro filho. É professora por opção. **Realmente era aquilo que eu gostava. Foi uma opção mesmo.** A sua definição profissional teve por base o modelo da sua professora do primeiro ano. **Uma pessoa completa! Professora completa! Portanto nós achávamos que ela sabia tudo!** Ela considera que a formação que teve no magistério foi **pouca, vaga.** No seu entender, a polivalência do professor do primeiro ciclo exige uma formação mais ampla ou desenvolvida durante mais **tempo. Para que nós tivéssemos uma segurança maior.** Esta ideia parecia-me advir da sua representação de 'pessoa completa' que sabe tudo. Com referência a este aspecto ela salientava a necessidade de mais formação inicial, mesmo ao nível dos conteúdos a ensinar. Ao longo da entrevista, ia realizando reflexões. Nesse sentido acabou por concluir: **Isso também era complicado. Não sei! Ou então, realmente, uma pessoa depois tem que pela vida fora ir-se formando!** Nesta ideia estava ainda a questão de que formação recebida lhe daria, face à mudança, a segurança que parecia procurar. **Para ter um bocado mais de segurança, porque as coisas depois também mudam e uma pessoa não sabe tudo!**

É professora há nove (9) anos. Está nesta escola pela primeira vez, sendo também a primeira vez que tem professor de apoio a colaborar com ela. A sua situação profissional ainda é muito instável, dado que é professora do quadro de vinculação. Ao longo dos nove anos M. tem estado em substituições e em constantes mudanças de escola. Essa situação, parece-me, não lhe tem permitido criar uma segurança, quer ao nível de relações com colegas, quer ao nível do desenvolvimento dos

processos de ensino. Tão pouco, tem-lhe permitido ter uma consciência ao nível do que se passa com as questões relativas à Educação Especial. Ao longo desses nove anos teve alguns casos complicados, mas nunca teve apoio nem de professores, nem de equipas de saúde escolar, situação que a tem deixado **indignada**.

Nesse sentido, ela relatava que logo no seu primeiro ano como professora, em 1988 (já no período das Integrações), **tive um miúdo que tinha mesmo uma deficiência. Eu estive ali duas semanas, não me preocupei muito, porque a professora esteve lá e voltou depois da Páscoa. Não, tinha nada** (ela referia-se ao apoio). Nessa altura realmente, **não sei como funcionava o sistema**.

Em 1992, no auge das integrações, e já com o Decreto Lei 319 em andamento, mas sem que ela dissesse tivesse consciência, foi professora de aluno que ela define como mudo. No caso, o que interessa é que o aluno recusava-se a ir a escola e os esforços que realizou. Era uma escola na serra. O que o aluno gostava era de apascentar as ovelhas. Ela tudo tentou para que o aluno frequentasse a escola. Tentou mesmo que o aluno fosse para uma instituição pois pensou, que no caso, talvez fosse a melhor medida. Os pais não aceitaram a ideia. Principalmente a mãe, porque **não queria que o miúdo saísse de casa**. Recorreu ao médico, no sentido de obter alguma orientação, porque afinal **sempre era um especialista**. Mas a ajuda do médico resultou em mais desorientação para ela. **O médico dizia que era uma criança normal. Pronto, uma pessoa lia** (o relatório) **e ficava um bocado com a ideia que a criança era normal e nós é que éramos as anormais**. (a sensação que dava era a de que) **Estávamos ali, se calhar, a rotular a criança, o que nem era verdade, pronto!**

M. refere que nessa altura já ouvia falar de integração e de apoios. Mas ela, e no caso o aluno, não tinha nada. Fez vários pedidos, mesmo à Equipa de Saúde Escolar e nunca ninguém a orientou. O aluno em questão deixou de ir a escola a partir de Novembro, apesar de todos os seus esforços. **Pronto, ele fazia parte da turma. Uma pessoa tem que assegurar, bem ou mal**.

Neste momento M. encontra-se confusa com a mudança. Não só face à inclusão, mas também aos novos conceitos como Projectos Educativos, bem como outros que se apresentam no horizonte. Para M., ser professora do regular hoje, **é complicado. Sei que acaba por haver muitas mudanças neste momento, não sei o que irá acontecer, qual vai ser o nosso papel. Não sei que dizer acerca disso. Estou um bocado fora de algumas questões**.

Uma das questões pertinentes que ela coloca é a questão da formação. Ela considera que não tem formação para lidar com alunos com NEEs. Ela refere que **uma pessoa trabalha, mas pode não ser a melhor forma de estar a trabalhar com esses alunos. Até fazer um certo esforço e não conseguir nada durante um ano, se calhar, não conseguir que as crianças adiantem**. É nesse sentido que ela considera imprescindível o apoio que nunca teve, e que está a ter este ano pela primeira vez.

G. aparece nesta escola, em Outubro, precisamente através da ECAE do concelho. Para aquela escola não havia concorrido ninguém. G. é então convidada a ocupar o lugar por um dos

elementos da coordenação com quem tinha trabalhado no ano anterior. É certo que pesava o facto de se conhecerem, mas não só. Este aspecto é importante, na medida em que G. com uma experiência profissional de oito (8) anos no ensino regular, surge ali como professora de apoio devido ao reconhecimento das suas competências para tal. A pessoa da ECAE, especializada, reconhecia-lhe esse valor face a experiência directa em que tinham estado envolvidos no ano anterior.

G. era então uma professora do regular, que se dispusera a ir dar apoio, situação que ela refere como **eu estou no apoio um bocado por acidente, digamos. (nome da pessoa) fez-me o convite. E, ora bem! Como nós tínhamos uma boa relação, uma boa experiência, eu disse, pronto, para perto de (nome da pessoa) eu vou.** Ela aceitou o lugar porque se considerava **sensibilizada para este tipo de trabalho.** Essa aceitação e entendimento derivava da experiência tida no ano anterior.

Nessa experiência ela, e o professor de apoio tinham desenvolvido o novo modelo, antes dele existir como lei. G. refere que **tive uma experiência óptima com o colega que me esteve a apoiar. Apoiou dentro da minha sala, fizemos um trabalho de conjunto. Foi uma experiência maravilhosa. Sempre na mesma sala, os dois, sempre dentro da mesma sala. Inclusivamente desenvolvemos a pedagogia do trabalho de projecto em que trabalhámos tudo sempre em conjunto.** A razão de G. ter tido o apoio de um professor especializado, na sua sala no ano anterior fora o facto de ter tido duas alunas, uma com graves problemas de comportamento e a outra com trissomia 21.

G. sentiu-se optimamente naquela experiência, naquele envolvimento. De tal maneira que justificava assim a sua adesão a ter-se tornado professora de apoio, neste ano de implementação do novo modelo: **é por isso que eu estou em (nome do lugar) agora nos apoios.** Essa aceitação derivava do seu entendimento, construído por aquela experiência vivida, e pela sua forma de ser/estar e de desenvolver o ensino/aprendizagem. Para G. ser professor de apoio assumia o significado de **estar mais disponível para as crianças com mais problemas.** Ela salientava que embora nunca tivesse tido nenhum/a aluno/a com deficiências profundas, o ser professor de apoio implicava **estar mais disponível, estar mais sensível, estar mais atento a essas crianças que merecem também uma atenção diferente!**

A experiência do ano anterior, no seu oitavo ano de trabalho, tinha-lhe deixado a marca da crença de que a inclusão era um caminho a seguir, face às crianças. Cabia ao sistema/escolas criar as estruturas necessárias. Tinha também deixado a marca da crença de que a colaboração, a parceria, era a forma dos professores de apoio e do regular estarem, e poderem desenvolver ou provocar a possibilidade de mudança. Como ela referia: **Sempre que a parceria é possível, em que as duas partes estão sintonizadas, há uma mudança!**

A sintonia que ela defendia, tinha sido o processo que ela desenvolvera enquanto professora do regular. Ela acreditava que o **relacionamento entre as pessoas é fundamental para a evolução de qualquer processo.** Tendo por base este princípio e o seu desenvolvimento/aplicabilidade na

dupla crença - inclusão/relacionamento entre colegas - ela acreditava poder realiza-la nos apoios. Re-situando essa sua crença, tinha-se o facto de que no ano anterior, sem lei, ela e o colega do apoio haviam conseguido realizar um alto grau de colaboração, ao nível do desenvolvimento do ensino cooperativo.

Ao longo dos seus oito anos como professora do regular procurara construir um percurso de baseado nesses princípios. Para essa construção procurara desenvolver a sua formação através de acções de formação contínua que lhe parecessem ser significativas como **soluções para as crianças com quem trabalho naquele momento**. Quando essa formação não se proporcionava, procura por esforço próprio, através da literatura, uma auto-formação. A experiência do ano anterior dera-lhe a oportunidade de desenvolver mais uma faceta da sua formação através da acção concreta com o colega implicado.

Passando então, de professora do regular para professora de apoio, G. confrontava-se com uma nova realidade. Assim, e face ao desenvolvimento da implementação do novo modelo de apoio na escola em que agora estava, como se verá de seguida, ela sentia-se desapontada. No seu discurso, ao longo da entrevista, quando confrontada com a possibilidade do desenvolvimento do novo modelo agora favorecido pela lei, quando confrontada com a evolução da Educação Especial, ela respondia: **Já se evoluiu muito?! Já se evoluiu, se calhar, evoluiu-se de uma forma camuflada, se calhar de uma forma camuflada, se calhar no papel, evoluiu-se no papel, mas isso para mim não conta!**

Aqui está a razão da designação desta unidade do caso. Com o comentário G. salientava as questões da não mudança por decreto, que já referi. Ela salientava a necessidade das questões do entendimento a realizar, e que para ela passava por uma **mudança de atitudes**. Ela referia que da lei, do papel, à realidade vai uma grande distância. **Nós que estamos diariamente em contacto com a realidade, a realidade não tem a ver com o que está escrito no papel, não tem.**

Será interessante ver os constrangimentos, que G. e mesmo M., apontam face à implementação do novo modelo, e nessa sequência à inclusão.

### 6.3.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras

Em G. havia uma consciência do significado do novo modelo de apoio e dos processos de inclusão(exclusão). O novo modelo estava legislado, mas ela até já o havia desenvolvido sem necessidade de recorrer a qualquer normativo. A colaboração com o colega do apoio e os alunos que tivera, tinham-lhe aberto as portas para, agora, como professora de apoio o desenvolver nesta escola.

Considerando o percurso de M. podia-se ver que não estava tão esclarecida como G. Para M., os processos integradores eram ainda algo confuso. Ela referia: **Integração, sei que os alunos deviam frequentar uma turma normal. Mas a inclusão, como? A integração eu sei. Não sei muito bem como é que é a inclusão, o que é que se pretende com a inclusão.** Em M. o processo de

tal entendimento estava em construção. Relembro que ela nunca tivera apoio, mas no entanto procurara sempre resolver as situações dos alunos que tinha.

Apesar de não estar suficientemente esclarecida, é precisamente na sua sala que vai se desenvolver o novo modelo de apoio, na modalidade prevista, isto é dentro da sala de aula. As formas de colaboração assumidas variaram como se verá de seguida. Havia de parte a parte um esforço de uma acção que as fazia tentar **estar muito próximas uma da outra, na nossa actuação**. Eis como G. sintetiza a construção da acção concreta de ambas.

Nesta turma de dezasseis alunos G. procurava implementar o novo modelo face às formas colaborativas que se foram construindo. A implementação do novo modelo de apoio começou por G. decidir a sua presença na sala de M. que aconteceu naturalmente, como no ponto seguinte saliente. Nesta sala G. realiza as formas colaborativas em três dias interpolados, e mais exactamente, em três períodos de tarde. No essencial, a colaboração nesta turma tinha grande incidência sobre duas crianças com problemas graves ao nível do processamento linguístico/fala.

G. e M. não assumiram propriamente formas de colaboração de ensino cooperativo. Essa não era a preocupação de nenhuma das duas. M. afirmava: **Por acaso nunca pusemos a hipótese até hoje. A mim nunca me passou pela cabeça, e a ela, se calhar também não! Ela ficar com a turma e eu trabalhar com dois. Eu digo sinceramente, eu acho que a G. estará mais preparada para fazer um trabalho mais individualizado com dois ou três alunos do que eu. Então, nunca me passou pela cabeça realmente outra hipótese**. Realizaram actividades, como jogos em Educação Física, com toda a turma, tirando partido do trabalho em equipa das duas. Mas G. centrava sempre a sua atenção nos dois alunos. Também aconteceu ela ser recurso para os alunos da turma, quando M. não lhes podia dar atenção. Os alunos **vão ter com ela e ela ajuda**.

A intervenção de G. em relação a turma, acontecia como forma de implementar o aumento da participação daqueles dois alunos em especial. O aumento da participação daqueles dois alunos na turma era uma constante preocupação, quer para G., quer para M.. **Eu procuro muito, eu e a M., procuramos muito que eles intervenham. Que eles sejam capazes de estar em grupo, que é a grande dificuldade deles**. Esta estratégia referida na teoria como facilitadora da construção da escola inclusiva, era aplicada conforme refere G.: **Muitas vezes eu estou a fazer qualquer coisa individual com eles. Mas apanho qualquer coisa que a M. está a trabalhar com os outros, e então se há qualquer coisa que eu acho que eles devem participar, faço-os participar**.

Embora a centragem fosse sobre os dois alunos, G., enquanto professora de apoio, era recurso para M. em relação aos demais alunos. G. salientava que o entendimento entre ambas consubstanciava o verdadeiro sentido da colaboração. **Nós trabalhamos as duas para o mesmo objectivo, nada de tu fazes isto e tu fazes aquilo**. Nesse sentido a colaboração assumia formas de reflexão, de discussão, quer sobre estratégias a serem experimentadas directamente por M., como forma de ultrapassar as dificuldades dos alunos, quer sobre estratégias a realizar junto das famílias. A

reflexão informal, era realizada através de conversas ou 'reuniões informais' realizadas a hora do intervalo.

G. considerava essencial tais momentos. Para M. eles significavam a **troca de impressões** securizante, onde podia falar do aproveitamento dos alunos, da evolução, dos problemas das famílias. A partir daquelas conversas era possível a M. perceber os avanços e recuos dos alunos. **Ela ficava um bocado baralhada**, dizia G., referindo-se a preocupação de M. em querer perceber, o que se havia passado com os alunos nos dias em que não tinham apoio. Por outro lado aquelas 'reuniões' informalizadas permitiam a G. actualizar a sua acção em relação aos alunos, face ao que M. referia. Esses momentos aconteciam nos intervalos, ou àquando da chegada de G. **Ficamos sempre aquele bocado (intervalo), meia hora, as vezes alonga-se mais, conversamos sobre o trabalho realizado, as dificuldades sentidas pelas crianças, não só pelas duas que eu apoio, também pelas outras. Há ali casos muito graves dentro da sala. Vou dando uma ajuda. Ela (M.) também me dá sugestões para as duas crianças com problema de fala.** Toda a acção conjugada entre as duas, que fosse necessária realizar, ao nível dos registos, da programação, acontecia nesses termos e diariamente. As questões do tempo/horários não permitia outro tipo de realização de reuniões.

A colaboração desenvolvida no seio da turma centrava-se então sobre os dois alunos. Eles eram a razão de G. ali estar. Além desse aspecto, como acima M. refere, G. estava mais apta para o atendimento daqueles alunos. Então, nos dias de apoio **esses dois estão sempre com ela**, referia M. Nos dias em que não havia apoio, os dois alunos **estão em primeiro plano, estão mais perto dela. Ela tenta, na medida do possível, na medida em que tem um grupo muito heterogéneo, dar-lhes a atenção que pode.** Eis como G. situava a questão. M., como ela própria dizia, tinha como **maior preocupação ver se há evolução na aprendizagem daqueles dois alunos. É esse objectivo que haja evolução.**

A colaboração entre as duas professoras também as levava não só a discutir, como já referi as questões sociais ligadas as famílias, mas a uma acção directa e colaborativa das duas. As famílias de todos os alunos, e não só dos alunos com NEEs, eram atendidas assumindo as duas o atendimento. Nesses momentos complementavam-se, ora falando uma, ora outra.

Para M. a presença de G., professora de apoio era indispensável. Embora realçasse a colaboração de G. aos diferentes níveis, os dois alunos preocupavam-na. M. realizava a diferenciação: **Eu tenho que arranjar actividades diferentes. E tentar fazer, um bocado, as vezes, a sequência do que a G. faz.** Ela entendia que a inclusão daqueles dois alunos exigia a presença do professor na sala de aula: **É para isso que está ali o professor de apoio.** A questão passava não só pela intensificação e atendimento curricular daqueles dois alunos, mas passava também pelo atendimento dos demais alunos da turma. M. sentia-se dividida nos dias em que G. não estava na sala. Ela dizia que: **É que realmente eu não posso fazer isso. Enquanto ela está ali com os dois e passa aquelas duas ou três horas a fazer com que eles falem e a fazê-los repetir, é esse**

o objectivo primeiro do trabalho, eu não posso fazer isso. Porque se eu estiver a fazer isso com eles, os outros ficam!

Dividida e com sentimento de culpa, M. sentia a colaboração de G. como um certo alívio ou compensação de um atendimento menos eficaz que ela tivesse realizado. Assim é que ela situava a questão como: **Hoje não está tão bom, mas amanhã já tenho apoio. Hoje, se calhar, faz-se um trabalho menos bom, mas amanhã já é mais individualizado. É diferente. Uma pessoa sabe que tem um apoio. Depois há a troca de impressões. Uma pessoa até trabalha, mas se calhar, se não tiver a certeza que fez um trabalho correcto, até pergunta, 'o que é que achas?'**. O ter a professora de apoio dentro da sala de aula significava segurança. Ela acrescentava: **Uma pessoa quando está sozinha é complicado. Acho que isso cria frustração.** Ela situava essa frustração ao nível da impotência. **Pelo menos a mim isso acontece porque sinto-me um bocado impotente, se calhar, para resolver os problemas, não sei!** A presença e consequente colaboração de G. na sala de M. constituía-se como uma ajuda real, como a possibilidade de responder de forma diferenciada aos alunos.

G. não era especializada. Mas isso não foi obstáculo para assumir o apoio. Esforçava-se por procurar as melhores respostas para os alunos. Nesse sentido M. comentava: **Eu penso que a professora de apoio vai-se interessando por tentar dar resposta aos casos, que são os casos de linguagem, com o (nome da pessoa) também, pronto. E por isso eu estou a dizer, eu penso que se um professor é interessado e consciente do que está a fazer, ele próprio vai tentando. Se não sabe, tenta arranjar maneira de saber e dar resposta às coisas.** Os dois alunos com problemas ao nível da linguagem colocavam exigências à G., com as quais, se debatia para dar o seu melhor. Não havia verbas para pagar terapeutas, não havia bibliografia para consulta e ela sentia que **não tinha formação** naquela área. M. referia que G. esforçava-se, era **consciente**, tinha adquirido **alguma experiência**. Para M. também era importante o suporte de (nome da pessoa), **pessoa formada, de quem (G) traz sugestões.** M. referia, que **se calhar por isso não tenho visto que haja ali assim, falhas. Toda gente tem falhas, não é? Eu não tenho formação nestes problemas específicos. Até pode haver falhas, mas se calhar eu não as vejo, porque eu, se calhar, não faria o trabalho como ela faz. Se calhar não as vejo pela falta de formação que eu tenho.**

O novo modelo permitiu que G. assumisse nesta turma uma presença e colaboração enquanto professora de apoio, mesmo não sendo especializada. Para M. trouxe segurança em termos profissionais. Por um lado significou de forma muito simples a companhia de alguém. **Porque acabo por não estar ali sozinha, porque já tenho um horário que ficaria.** Significou a partilha e quebrar rotinas. **Permite-me trocar impressões. Eu estaria a pensar em trabalhar de determinada forma e porque há uma outra ideia, se calhar, até altero, experimento.** Significou formação em contexto de trabalho. **Eu aprendi com ela, já algumas coisas este ano. Posso dizer que aprendi ou pelo menos apercebi-me doutro tipo de actividades que se pode fazer com determinados alunos que tenham determinadas dificuldades.**

É interessante o discurso que realizou acerca desta aprendizagem. Foi mais um dos momentos de reflexão ao longo da entrevista. Referindo-se a esta aprendizagem, ela situava o apoio da G. e nessa sequência, a aprendizagem que desenvolveu naquilo que eu considere quase como um 'despertar'. **Uma pessoa sabe que deve partir, de forma geral, dos interesses dos alunos, não é? Mas nem sempre uma pessoa faz isso. Eu acabo de me aperceber realmente que a professora faz muito isso. Uma pessoa até sabe, mas fica lá um bocado quietinha. E tendo assim alguém, acaba por se ir apercebendo e dizer 'não realmente desta forma é melhor, é mais correcto'. Que considere também como um quebrar o habitus. Uma pessoa tem o programa, tem os pais. Habitua-se a trabalhar de uma determinada forma. Acho que se entra um bocado numa rotina, para que as coisas avancem mais rapidamente e depois esquece-se que há outras actividades.**

O novo modelo e a abertura de M. e de G. (mesmo antes do novo modelo) permitindo a G. estar dentro da sala, terá no meu entender provocado em M. uma nova atitude, mais segura, mais consciente. Para M. o facto do professor de apoio estar dentro da sala de aula, permitiu-lhe a tal percepção de um outro tipo de trabalho possível de realizar. E isso, ela fê-lo, **apesar de não estar muito atenta ao trabalho dela porque estou a trabalhar com os outros.** Também referiu que essa percepção era necessária porque afinal **eles são meus alunos, eu tenho que os avaliar também.** Isto denota que a presença da professora de apoio foi de facto uma mais valia em todos os sentidos. Poderia ter sido mais, se as formas de colaboração se tivessem expandido à turma. Mas isto é mera hipótese.

### 6.3.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as duas colegas

A grande facilitação teve subjacente o conhecimento entre ambas. Tinham estudado juntas. Havia confiança e a vontade entre ambas. Tanto uma como outra realçaram este aspecto. Não havia uma amizade profunda, **mas éramos amigas, e pronto, nunca se quer surgiu ali a hipótese de eu ir para fora da sala.**

Outro factor, que pesara na aceitação por parte de M. advinha da sua formação no Magistério. Durante a formação nos anos oitenta, era dito que o professor de apoio **deveria estar dentro da sala e nunca fora.** Nesse sentido ela construiu o que considerou ser: **eu sempre tive um bocado essa ideia e pronto!** No entanto, a grande facilitação foi de facto, ser alguém que ela conhecia.

A forma como negociaram o início da implementação do modelo partiu da decisão de G. entrar na sala. **Eu penso que foi um bocado decidido, ela achou que era bom trabalhar dentro da sala,** dizia-me M.. Os dois factos juntos (conhecerem-se e o ter ouvido falar na sua formação), é que criou a abertura, o caminho para aceitação da oferta de G. à M.. A professora de apoio, G., ofereceu o seu apoio dentro da sala. Apoio que M. nunca tivera. M. abriu as suas portas, que era o G. pretendia.



Um incidente crítico, que M. comentou, confirma a sua facilidade em aceitar G.. Não fora esse conhecimento e o modelo na sua sala seria, talvez, o mesmo desenvolvido nesta escola e que depois será analisado. No incidente crítico, ela revelava que embora já tivesse a tal ideia - professor de apoio dentro da sala de aula - orientada pela formação, ela não fora capaz de assumir essa ideia. Houve vários constrangimentos, que são retratados pelo seu discurso. O que ela revelou passou-se em plena fase da integração, mostrando o que eu tenho vindo a chamar da 'promessa não cumprida da integração'.

Numa determinada escola onde estivera foi criado um lugar de apoio, para o que, contaram com a ajuda do inspector. **Foi criado um lugar de apoio. Veio uma professora. Por acaso, não estava a apoiar nenhum aluno meu. Havia uma sala vaga. A Directora da escola, pessoa já de certa idade, e se calhar, com a nossa convivência, éramos três professoras na altura, decidiu, e claro, nós mesmo que tivéssemos uma opinião um bocadinho diferente, eu também era um bocado nova, não ia agora contestar!** As incertezas são por ela reveladas quando afirmava **tinha a minha ideia, mas se calhar, também se pode fazer de outra forma.** A Directora em questão determinou que a professora de apoio **pegaria nos alunos e iria para aquela sala que estava vaga. E foi assim que nós fizemos.** A professora de apoio, já com alguma experiência terá comentado que **já tinha trabalhado em apoio, que não estava a espera daquilo e que achava que devia estar dentro da sala a apoiar.** A professora de apoio, assumiu o determinado mas ficou **indignadíssima.** **Mas pronto, também não podia ir contra as professoras que lá estavam.** Com a vinda do inspector deu-se o conflito. Ele determinou que o apoio tinha que ser dentro da sala de aula. O conflito instaurou-se, terminando com o afastamento, por doença, por parte da Directora. M. interpreta o mal-estar da Directora como advindo de sentir-se **incomodada, por ter alguém novo, acabava por ser uma miúda com vinte e três (23) anos, a estar ali dentro da sala. Se calhar, perturbava-a. O facto de estar ali, de ser observada. Se calhar pensaria que seria observada ou criticada.** Este incidente é bem revelador da falta de negociação, das questões inerentes ao poder e lugar ocupado na organização. Também é revelador das incertezas dos professores do regular e dos constrangimentos processados no período de plena integração.

Pese embora a facilitação promovida pela ideia-base referida e forçosamente pelo conhecimento existente entre M. e G., M. teve os seus receios. Ela referia algum receio do tipo que ela comenta no incidente e saliento que ela dizia, **eu falo por mim.** Ela reconhecia os ganhos de ter um professor de apoio, e mais exactamente dentro da sala de aula. Acima referi que mesmo não estando muito atenta, como ela afirmava, a presença de G. promovia descrisalizações de práticas e promovia a sua segurança física e profissional. No entanto, no início ela teve receios. Ela assim discursava: **Se calhar, no início, e não sei, falo por mim, não é, não sei se qualquer pessoa sente assim no início. Uma pessoa fica apreensiva porque não sabe bem como é que as coisas vão funcionar. Está outra professora ali. E se calhar, uma pessoa pensa um bocado em termos de: será que está aqui e que me vai criticar a seguir, pronto! E uma pessoa pensa nisso. Mas eu penso que é só**

naqueles primeiros momentos que uma pessoa tem essa apreensão. Depois, havendo boa relação entre as duas, neste caso, penso que isso só traz ganhos, não traz perdas! Isto é, embora a relação prévia fosse importante e tivesse permitido a abertura, ela não se constituiu como o garante de que tudo desse certo. Foi o desenvolvimento na acção concreta do dia-a-dia que permitiu a M. ultrapassar estes receios. Isto também é revelador, da importância do grau de relação já existente ou da construção dessa relação, dessa empatia, enfim do grau de entendimento e colaboração que venha a ser realizado pela acção social dos actores implicados.

G. salientou que a implementação do novo modelo de apoio na sala de M. foi facilitada pela relação desenvolvida. **Estamos a trabalhar muito bem.** Ela situa esse desenvolvimento, quer ao nível das relações de M. para com as crianças, quer ao nível das relações entre ambas. Em suas palavras: **Eu gosto da relação que ela estabelece com as crianças e do relacionamento que existe entre nós.** Essas razões terão estado na base da sua 'entrada' na sala de M.. **Pronto, é a colega com quem trabalho dentro da sala. Há um bom relacionamento, tanto entre alunos, como entre professores. É esse motivo.**

#### 6.3.4 A implementação do modelo na escola

Quando G. chegou à escola em Outubro, o 105 já era conhecido. Ela referia que **elas já conheciam, embora não o tivessem, pronto, analisado ao pormenor. Mas minimamente conheciam. Sabiam perfeitamente que o apoio agora é dentro das salas. Sabiam desses aspectos fundamentais.** Embora soubessem, G., desiludida afirmava: **mas é assim que funciona.** Este 'é assim que funciona' implicava a distância que ia da lei à realidade. Implicava os termos de negociação realizados naquele contexto de acção social.

Com a chegada de G. à escola, foi reforçada a informação que era assim que o novo modelo tinha que ser desenvolvido. G. entende que a implementação do novo modelo realizado através da acção concreta com M., centrando a sua acção dentro da sala de aula ocorreu **naturalmente, sem impedimento nenhum.** Com as outras duas colegas houve resistência na modalidade de apoio centrada na sala de aula. G. estava dentro da sala de M., da forma que já referi, mas não estava dentro das outras duas salas. As cinco (5) crianças daquelas professoras eram apoiadas na sala de apoio. Sala que ela identificava como **naquela salinha horrorosa, sombria. Apanho gripes que nunca tinha apanhado!** G. desiludida salientava que **pronto, em duas salas não consegui entrar.**

M. comentava que tanto ela, como G. tentaram analisar a situação. Como M. referia na entrevista, essa análise, fizeram-na **num campo de hipóteses, uma pessoa não pode estar ali a julgar as pessoas.** Das hipóteses levantadas ficaram as ideias de perturbação para as professoras. **Se calhar as pessoas acham que não se sentem à vontade com o professor de apoio lá dentro. Uma perturbar à outra. Pronto, uma professora trabalhar com muitos alunos e depois a G. estar ali a trabalhar com dois ou três. E perturbar o trabalho uma da outra. Não se sentirem à vontade.**

De maior rentabilidade para os alunos. **Eu não sei, é se as pessoas acham que essa é a melhor forma para os próprios alunos. Vão para ali isoladinhos, estão melhor! Ou se realmente é uma questão de resistência.** A manutenção do modelo anterior facilitada pela existência da sala de apoio. **Até há uma salinha de apoio. E se calhar as pessoas até acham, 'porque é que não?'** Se a sala está ali é para ser usada. Mas poderia também ser a manutenção do *status quo* fundamentada numa lógica cristalizada do velho modelo. **Tiveram apoio antes e nessa altura o professor estava na salinha do apoio. E se calhar nunca ninguém fez força. O correcto seria dentro da sala. As pessoas, se calhar, estão um bocado agarradas a essa ideia.**

A sala de apoio era para G. como uma câmara de tortura. **Eu tenho muita dificuldade. Não me sinto bem a estar numa salinha só com um ou dois alunos. Não me sinto. Eu canso-me daquela relação e acho que os miúdos também se cansam. Canso-me muito, canso-me imenso.** O não aceitar esta forma de desenvolver o apoio, não só restrita a um espaço físico, mas a uma relação não grupal com os alunos, levá-la-ia a desenvolver estratégias de persuasão, quase intimidação, mas realizada como que dando uma opinião. **Se calhar era melhor ir fazer alguma coisa dentro da sala.**

Em relação à uma dessas colegas, por altura da entrevista, ela referia que **estou convencida que mais uns empurrões, que não são bem empurrões, que sou capaz de no terceiro período estar lá dentro. Mas na outra não!** Quanto a outra, que no caso ocupava um lugar de Direcção, G. já tentara convencer de diversas maneiras. Tentou mesmo apelar a questões de força. G. não se impunha, mas procurava impor o modelo através da força do sistema. Isto é, G. chegou a fazer referências ao risco que se corria de não implementação do novo modelo de acordo com o prescrito. Esses riscos ela situava no campo das hipóteses de uma inspecção. **As tantas um dia destes temos a visita de um inspector e pode acontecer coisas aborrecidas.** A colega, mantendo a sua imutabilidade de opinião, referia que: **Não faz mal! Nós dizemos que nesse dia foi esporádico!** G. situa a questão do cargo vitalício da directora como no âmbito do constrangimento à mudança a realizar.

Em relação ao apoio dos alunos com a colega que ela sentia que bastaria mais uns 'empurrões', G. realizava o apoio na sala de apoio como ficara definido. Como G. referia: **a colega põe-me à vontade para eu trabalhar com aquele aluno.** Com esta afirmação o que G. justificava era que a colega não se opunha a acção de G. junto do aluno conforme ambas haviam programado. Essa programação implicava a acção conjunta a realizar, ainda que em espaços separados. A programação, forma de colaboração a que a colega aderira, acontecia. A colega concordava com a programação. G. realizava o apoio nessa base. Mas a colega não desenvolvia o processo de ensino do aluno na base do programado, dando continuidade na sala de aula, onde G. não entrava. G. referia que **há um corte. Mesmo sendo programado. Somos duas colegas que temos atitudes diferentes. Pronto, é a tal coisa, as relações humanas, é muito complicado!** G. reconhecia que perante uma mesma situação, todos temos atitudes diferentes. Mas ali havia um compromisso assumido face à

uma mesma situação, a daquele aluno, que não era mantido. Havia o **desvio** do que havia sido negociado. Para G. isso acontecia porque a colega não tinha **interligação, mais implicação**. Resultava daí que as negociações entre ambas, face aquele aluno, não facilitavam a relação entre ambas. G. sentia que não era uma relação sincera. A falta de interligação, de implicação, o desvio servia para **tornar ainda pior a relação**. Dava-se cumprimento a realização da acção de programar através da colegialidade forçada. Mas a colegialidade ficava ali, na fachada do negociado mas desviado.

O novo modelo de apoio, com relação a estas duas turmas manteve-se dentro dos parâmetros do modelo anterior. G. considerava que isso acontecia porque as colegas não mudavam a **atitude**. Isso levava a que não se realizasse a **parceria, pronto, a desenvolver um trabalho em conjunto**. G. sentia-se presa ao espaço da sala de apoio e presa a uma relação com os alunos onde as colegas ainda olhavam **o professor de apoio como um professor de explicação, para dar explicações acima de tudo**. Esta realidade que ela não conseguia ultrapassar e negociar, aumentava a sua desilusão. Para ela o que acontecia eram **resistências. As relações humanas são complicadas não é?! Ela** constata a importância das relações humanas e nesse sentido as questões da negociação, da troca e do poder. Para ela esta questão passava-se assim porque **há mais afinidades com uns, há menos com outros. Isto é muito complicado. As relações humanas são muito complicadas**. Havia aqui um misto de desilusão e inocência. No seu entender, tudo se complicava por falta de afinidade. Ela tinha acreditado que encontraria junto das colegas do regular a mesma facilitação que ela e o colega de apoio no ano anterior tinham realizado.

O novo modelo, no referente a presença constante da professora de apoio na escola, permitiu o desenvolvimento da colaboração de G. a outros níveis. Com referência a esta colaboração G. referia que (nome da pessoa) **resiste ao apoio dentro da sala porque de resto ela solicita-me. Eu até acho que as vezes é demais**. G. referia que era solicitada para a organização de diferentes actividades conjuntas, levadas a efeito na escola. Referia também que era solicitada para realizar **recados às outras turmas**. Ao comentar este último aspecto, ela referia que (nome da pessoa) dizia: **G. vai transmitir isso. Ela tem outro impacto**. Ela acreditava que se tratava do reconhecimento da sua acção quer junto das colegas, quer de toda a acção que vinha desenvolvendo junto das famílias e da comunidade. Realçando a intervenção de G., M. dizia: **Ela é que tem andado um bocado à frente para que fosse implementado um espaço de ocupação de tempos de livres. Foi fomentado por ela**. Tratava-se da dinâmica da possibilidade de acontecer alguma mudança estrutural/social, onde G. tornava-se recurso, lançava a ideia, contando depois com a colaboração dos colegas. Como M. referia a iniciativa tinha sido de G. surgindo depois **um bocado, a nossa colaboração**.

Esta sua acção de colaboração no âmbito geral da escola, prevista pelo 105, acontecia no que ela refere como acontecendo no plano **social**. A sua acção a este nível acontecia porque ela considerava que havia ali **miúdos que durante todo o dia estão deitados completamente ao abandono, entregues a si próprios**. O desenvolvimento da sua acção, a este nível, realizava-se no

sentido proposto pelo 105. O professor de apoio era um recurso para toda escola. G. desenvolvia então, esta sua acção em dois grandes níveis: junto das famílias e junto de autarquias ou organizações. Junto das famílias a sua acção era no sentido de desenvolver a consciencialização da relação existente entre os problemas familiares e o insucesso escolar. A este nível, a sua acção estendia-se mesmo aos alunos a quem não apoiava. Ao nível das organizações a sua acção era no sentido de conseguir benefícios sociais. Tinha iniciado um processo de contactos no sentido de conseguir, quer o desenvolvimento de um ATL, quer a prestação do serviço de refeições. A ideia era cobrir as necessidades dos alunos e das suas famílias. A escola cumpria desse modo, através do modelo de apoio e mais exactamente através da acção concreta de G., a função de proporcionar outras respostas. A ideia, era a da Educação Especial ao serviço da Educação, da escola no seu todo, desenvolvendo respostas, habituais à Educação Especial, na senda de outros saberes, outras necessidades.

### 6.3.5 Completando o cenário

Para G. o modelo não era novo. Ela já o tinha praticado conforme consta da análise aqui realizada. Com M., G. conseguiu implementar o novo modelo de apoio à luz do 105, através da acção concreta no espaço da sala de aula. Isto é, realizada no seio daquela turma. A implementação realizada foi a sentida como necessária considerando os alunos com NEEs, as necessidades de M. enquanto professora do regular, e a experiência e crença de G., de que o apoio era possível de realizar dentro da sala de aula.

Ao nível dos alunos e de M., a formação de G., não ser especializada, não foi obstáculo. G. esperava ter conseguido mais formação a esse nível, desenvolvida pelo sistema. G. teve o apoio da ECAE para resolver as situações específicas daqueles alunos. M. comentou, que pensava que caso G. fosse especializada, ela e os alunos poderiam ter tido maiores ganhos. Mas esta questão ela situa como hipótese. Porque ela recebeu de G. a colaboração e através desta, a resolução das situações que tinha na turma.

Na outra faceta do modelo de implementação dos apoios, ao nível da escola, e incluindo os benefícios para todos os alunos e de entre eles os de M., G. iniciou projectos que respondessem a totalidade da escola. Isso não lhe foi difícil.

No entanto, dado que não conseguiu vencer as resistências, ser professor de apoio foi uma desilusão para G.. Ela comentava: **Não sei se será para continuar. Ainda não estou bem definida nesse aspecto. Mas penso que, principalmente com as crianças com quem estou a trabalhar dentro da própria sala, que estou a gostar do que estou a fazer. Pronto, está a ser rentável!** A tónica da rentabilidade, para ela é o inverso do que muitas professoras consideram. O estar dentro da sala é rentável, o estar em sala de apoio não! O ser professora de apoio para ela, estava a ser mais uma experiência, como tantas outras que ela já tinha vivido e ainda queria viver.

Ao aceitar ser professora de apoio, sabia que era uma experiência nova. Mas contou com uma outra abertura e sinceridade por parte das colegas. O que ela viveu e sentiu foi uma camuflagem. O problema da sua insatisfação estava naquilo que considerava ser o fechamento das colegas face a problemática da inclusão e do novo modelo. Daí ela ter referido haver camuflagem. Mas ela foi mais longe. Ela falou na hipocrisia do sistema. **Este é uma coisa incógnita. Não tem cara, não tem rosto. O sistema não tem rosto a que nos possamos dirigir!**

Nesse sistema, o escolar, estão os/as professor(as). Ela refere que as grandes reuniões são locais de mentira. **Se não houver uma certa intimidade, uma certa capacidade de dizer a verdade, mesmo numa reunião mente-se muito!** Para ela, os/as professor(as) usam máscaras. **E eu faço, e na minha escola é assim. Não é essa a realidade. Quando estamos num pequeno grupo e somos capazes de nos abrir e falar realmente a verdade, vemos que muita coisa vai mal. Muita coisa, não tem nada a ver com o que está escrito, nada!**

Na sua análise e no seu discurso ela salientava que estas questões derivavam do facto da inclusão ser atravessada por valores e atitudes, muito difíceis de mudar. Logo, passam por **questões de relação** cuja negociação não é fácil, como ela bem sentiu na pele. Para ela a inclusão implica a aceitação da diferença real. Nessa consideração ela salientava a necessidade de **sermos capazes de transmitir uma determinada sensibilidade e de considerar aquela criança diferente pertencente ao nosso grupo**. A inclusão, quer na escola, quer na sociedade, é por ela entendida, como sendo ainda uma utopia. **A inclusão é uma palavra muito bonita, mas na realidade, eu acho de muito difícil aplicação.**

De difícil aplicação para crianças e professores de apoio. Uns e outros remetidos para o isolamento das salas de apoio, salvo raras excepções que no caso dela foi a M. Ela concluía que: **esta experiência está-me a demonstrar, está-me a dizer que eu exerço melhor, que sou capaz de dar mais no regular do que no apoio educativo**. Aqui estava patente a sua ideia de rentabilidade que ela exprimia em termos inclusivos para todas as crianças. Estavam presentes as questões metodológicas e curriculares trazidas pelo 105 e que já faziam parte da sua acção enquanto professora do regular. De entre outras, tratava-se da aprendizagem cooperativa, do ensino cooperativo. E ela confirmava: **Sim, sim, e era capaz de lhes dar mais, a estas crianças, do que sendo no apoio educativo. Eu sinto isso. Sinto que sou capaz porque tenho muito o hábito, de na minha sala de aula, de que haja inter-ajuda entre as crianças. Eu acho que elas comunicam melhor entre elas do que ser eu, muitas vezes a transmitir determinadas coisas. Tenho muito o hábito de fazer com que a criança que tenha menos dificuldades ajude e colabore com a criança que tenha mais dificuldade.**

Apesar de toda a desilusão de G. face ao sistema em geral, ela e M. conseguiram realizar a implementação do novo modelo, naquela turma concreta, e através de acção social das duas. G. conseguiu mesmo ultrapassar questões apenas pedagógicas, para se situar em questões sociais e

comunitárias. A colaboração de uma forma ou de outra aconteceu em níveis distintos naquela escola, e no que concerne a unidade do caso, naquela sala.

De tal forma foi conseguida, que M. apontava como aspecto mais positivo, a colaboração. **Eu acho que é a colaboração que pode haver entre professor do apoio e professor do regular. Pronto, haver uma maior colaboração, uma maior troca de ideias.** Este novo modelo, e nessa sequência a presença de G. na sala deu a M., uma outra consciência. Nessa nova consciência M. já antevia hipóteses que antes não previra face ao repertório de comportamentos de ambos os professores. Nesse sentido, na entrevista, ela referia que os processos de troca podiam mesmo levar as pessoas a realizarem trocas, como **a hipótese do professor de apoio de ficar de vez em quando com a turma.** Ela referia, que para que tal acontecesse, era imprescindível **uma boa relação entre os dois professores.**

Foi interessante o que ocorreu nesta unidade. Foi forte a decepção de G.. No entanto, mesmo isso foi-lhe útil. Aqui foi possível ver a crítica ao 'sistema' educativo, às colegas do regular, realizada por uma colega do regular, colocada é certo, em situação de apoio. Mas para ela, era tudo tão claro. Tinha-lhe sido possível por em prática o modelo sem lei. A colaboração, a colegialidade, tudo estivera presente na sua acção como professora do regular em colaboração estreita com o colega de apoio no passado. Ali, agora, em situação de apoio, ela via o reverso da medalha. A acção social foi possível de acontecer com quem conhecia. A implementação do modelo deu-se face à essa facilidade. A implementação centrou-se no apoio quase exclusivo em torno dos alunos com NEEs. Mas mesmo essa exclusividade, abriu novas pistas à sua colega colaborante. Com os demais colegas foi a manutenção do velho modelo. Manteve-se a divisão regular/especial. Eis a grande decepção de G.. Face a essa decepção estava patente a 'camuflagem', que ela considerava urgente ser ultrapassada, criando novas respostas reais de inclusão e não de farsa. Aqui os casos nem eram graves. Mas ela e os alunos, no concernente aos demais colegas foram 'exilados' para a sala de apoio. A divisão manteve-se. Para ela isto aconteceu porque tudo depende das pessoas. Parece haver uma certa denúncia de pessoas 'bem formadas' e pessoas 'mal formadas'. Terá G. entendido que tudo depende das pessoas e dos seus projectos, interesses comuns. Afinal com o colega no ano anterior havia interesses comuns, havia um projecto comum. O que a indignava era o facto de que, como professora do regular, conseguira realizar uma acção concreta baseada na colegialidade, sendo ela a primeira a tirar o colega de apoio do fundo da sala. Ela conseguira realizar trocas, partilhas, enfim negociação com alguém do 'especial'. Ela não percebia a resistência que lhe fôra criada, a não ser no plano das relações humanas. Talvez tenha esquecido toda a negociação em torno de um projecto comum, que fôra trabalhoso e que ela e o colega haviam concretizado. As relações humanas, com o colega em questão no ano anterior, tinham sido construídas com base em processo colaborativos quer face aos dois, quer face às crianças. E eis de volta a decepção que a levava a pensar na validade do seu trabalho, e regresso, como professora do regular, facilitadora das aprendizagens das crianças e das relações com os colegas de apoio.

## 6. 4 Da colegialidade entre professores do regular à colegialidade forçada: A especialização 'justificada'

### 6.4.1 As professoras e a escola

Nesta unidade do caso, na verdade a última parte constitutiva do mesmo, temos o par constituído pela professora do regular, ML. e pela professora do apoio, F.. Uma e outra, já ali estavam, antes do ano lectivo de 97/98, ano da implementação do novo modelo de apoio. ML. já é professora nesta escola há dez (10) anos, enquanto que F. é ali professora de apoio há três anos. Devido as dimensões da escola, e ao facto de no modelo de apoio anterior F. não pertencer ao Conselho Escolar, nem tão pouco, ter dado apoio a ML., é a primeira vez que trabalham juntas.

Situando ambas no cenário geral da escola, há a salientar que se trata de uma escola suburbana, muito próxima da cidade, e com características muito específicas. A sua existência e localização traduz o atendimento de uma população discente de cerca de quatrocentos alunos. População, que é uma mescla da implantação inicial da escola e do consequente desenvolvimento que a localidade e a comunidade sofreu.

Localidade de origem rural, evoluindo para suburbana, caracteriza-se por ser o que ML. traduz como: **A comunidade é muito diversificada. Essa população tem de tudo. Tem pessoas de extracto social mais elevado e famílias já com mais problemas. Há uma diversidade maior dentro dos nossos alunos. Daí a discrepância que muitas vezes há.** A população discente em termos sociais, apresenta-se sob um amplo leque. Nessa população estão alunos que são considerados casos complicados. Da gama existente, ML. citava, como **casos complicados, nomeadamente os ciganos, bastante alunos com dificuldades de aprendizagem e alguns com deficiências.** Esta caracterização não será estranha à qualquer escola portuguesa. Porém face a ela, é que a escola tem beneficiado de estatuto de escola prioritária, o que lhe permite a redução do número de alunos por turma e consequentemente o aumento de lugares.

A mescla da população existente, no entanto, não lhe nega o reconhecimento por parte de muitos docentes, como sendo uma escola de elite. Essa foi a opinião das professoras de apoio, entrevistadas em grupo, onde F. se encontrava. É nesse sentido que F., confrontada, afirmava: **De elite, sim de certa forma, até é.** A identificação como escola de elite passava pelo tipo de população, que o grupo considerava maioritariamente de um nível social superior; pelas condições físicas da escola que proporcionava todo um conjunto de respostas, que como se verá, que não é comum nas escolas portuguesas do primeiro ciclo.

Como se viu, em termos populacionais é uma escola grande. Para atender esta população existe cerca de vinte e cinco professores. Destes, dezoito estão a frente de turmas, sendo ML. uma delas. Dois são os professores de apoio, sendo F. uma delas. Três professoras estão em situação de



dispensa da componente lectiva. A vigésima quinta professora era a Directora. Esta não exercia, desenvolvendo o cargo a tempo inteiro, tendo para o efeito, o apoio de uma das professoras sem componente lectiva. Completando este quadro, havia ainda quatro auxiliares de acção pedagógica.

Em termos estruturais, é um grande edifício de dois pisos, em nada semelhante a qualquer escola do primeiro ciclo. O seu edifício não segue as regras dos modelos habituais. Não é do modelo centenário, nem tão pouco segue os moldes das escolas do primeiro ciclo actuais. Tem a funcionar nove salas, em regime duplo ou desdobramento. Tem também uma sala de apoio ou recursos, que se constitui como um grande espaço dotado de material variado, desde computadores, colchões, a material pedagógico diverso.

A escola, fisicamente, é bem dotada. Nesse sentido, o Projecto Educativo que estava em curso aquando deste estudo, era desse âmbito. Isto é, a temática era atravessada pela questão das aprendizagens num ambiente bonito, agradável, saudável. Os pais colaboravam nesse sentido. Eles queriam **realmente que os filhos tenham uma escola digna**, dizia F. Na elaboração do Projecto Educativo tinha decorrido, no entender de F. **grande polémica. Está feito, mas ainda estão algumas coisas, por fazer**. A questão da polémica passava pelo facto de que, sendo uma escola grande, com muitos professores, o consenso, não tinha sido fácil. O projecto dos apoios, parte constituinte daquele Projecto, não tinha sido fácil de gerir. Para F. essa gestão **nas escolas grandes é mais difícil**.

A gestão do apoio estava distribuída pelas duas professoras, como já referi. Cabia à F. o desenvolvimento do apoio aos alunos de quatro professoras. Destas quatro, no que interessa este estudo, ML. era a colega parceira do regular de F. A razão da inclusão da turma de ML. para apoio de F. era a existência de uma aluna proposta para apoio por ML. F. referia que **trabalho com quatro professoras. Mas estou a apoiar alunos, mesmo com currículo escolar próprio e alternativo. Portanto são alunos que têm deficiências comprovadas**.

F. caracteriza a escola como sendo **uma escola muito aberta, que faz projectos conjuntos com a universidade. Vive muito à base de projectos, portanto tem dinheiro**. No ano deste estudo, e nos anteriores, a escola estava e estivera ligada a universidade. Desses projectos havia o usufruto directo para os alunos e para a escola através de equipamento informático e de laboratório. Havia ainda o usufruto para os professores em termos de formação qualificada para o desenvolvimento dos projectos. Normalmente, ali naquela escola, a adesão aos projectos era total. Dessa mesma forma ocorreu com o projecto que estava em desenvolvimento, situação que ML. referia como: **A escola aderiu toda, o que nem sempre acontece. No nosso caso foi uma aderência completa, total**.

Através dos protocolos com a universidade, a escola conta também com a presença de alunos estagiários e com a consequente orientação por parte das professoras da escola àqueles. Esta situação não é nova, já acontecia ainda no tempo da formação dos professores no Magistério. Todo este conjunto de medidas, de acções, de projectos, fazem desta escola, de facto uma escola de 'élite', naquele sentido referido por F., de que **isto não é normal numa escola**.

A escola celebrava também protocolos com a escola do segundo ciclo, ali vizinha. Nesse mesmo sentido, os alunos usufruíam de benefícios sociais, como a alimentação, além de beneficiarem de outras medidas. De entre estas, estava a frequência das áreas da expressão para os alunos cujos currículos contemplavam esta medida.

A formação das professoras desta escola era variada. F. salientava que havia professoras com licenciatura em Ciências da Educação, com formação no MEM (a grande maioria). Era esta última faceta, formação do MEM, que dava à Escola o reconhecimento de ser um dos núcleos daquele movimento. A maioria das professoras da manhã tinham formação do MEM. Para F. a questão da formação era pertinente, quer no plano geral educativo, quer no concernente a aceitação do apoio e dos alunos com NEEs.

Os projectos, a acção conjugada das professoras do regular, acção esta, marcada pela colegialidade do modelo do MEM, uma directora disponível para gerir a escola, colocava aos professores muitas exigências. Isto é, provocava a intensificação do trabalho. As reuniões nesta escola, eram já uma prática constante. Tanto ML. com F. referem-se a este aspecto. ML. referia que **Nós temos sempre muitas reuniões, várias reuniões. Reuniões para isto e para aquilo. Nós as vezes, temos os dias preenchidos com vários tipos de reunião.** F. por seu turno reforçava esta ideia, dizendo: **Temos montes de reuniões.**

A constituição das turmas nesta escola segue as medidas legisladas. No entanto, como escola grande que é, e pese embora todos os benefícios da formação das professoras, é deixado um espaço de ruptura no concernente à inclusão de alunos com NEEs nas turmas. Isto é, uma criança, um aluno com NEEs não é distribuído como os demais alunos. Mas certamente, outros mesmo sem NEEs também não o serão. Há sempre aqueles alunos que ficam numa turma ou noutra devido aos conhecimentos entre as famílias e as professoras. Neste caso trata-se de situações de privilégio, realizadas através de pedidos, para que o aluno 'x', fique na turma da professora 'y'. Mas esta situação não será exclusiva desta escola. O que é de estranhar, na minha perspectiva, é que sendo uma escola com professoras possuidoras, na grande maioria, de formação do MEM, ainda seja preciso haver como que autorização para que um aluno com NEEs frequente esta ou aquela turma. Logicamente que este aspecto, da inclusão aleatória, como um qualquer aluno, ou a inclusão 'individualizada' numa determinada turma tem aspectos positivos e negativos. Não interessa aqui enveredar por essa análise. Penso essa questão pode ser remetida para a teoria sobre as situações de inclusão/exclusão. O que essa situação deixa em aberto é a pertinência do seu projecto pedagógico, e nessa sequência, e no aspecto deste estudo, a implementação do próprio modelo de apoio.

De facto, é o que ali acontece. ML. referia que **normalmente quando se faz a divisão de turmas, a professora é confrontada com a situação e aceita ou não aceita. Nunca é imposto!** Para ML. este aspecto, ser aceite pela professora é fundamental. **Se um aluno é imposto a uma professora, e ela não sabe lidar com a situação, ou simplesmente pode se inábil nesse aspecto, porque qualquer razão, por temperamento (por ex.), à partida, isto pode ser já uma dificuldade**

ao trabalho do professor com esse aluno. Nesse sentido ML. salientava: **Eu acho que, realmente, quando um aluno é posto numa turma, é preciso que a professora, antes de mais, o aceite.** Ora, em se tratando de aluno com NEEs, ML., salientava a necessidade de uma boa caracterização do aluno, da existência de um relatório médico ou qualquer documento **que nos diga realmente com quem estamos a lidar, que é uma pessoa que ali temos, uma pessoa diferente.** A sua ideia deixava transparecer as habituais preocupações da Educação Especial. Ela salientava que com base em tais dados, e tendo aceite o aluno, a professora deveria então preparar-se, procurando consultar esses documentos a fim de **saber com o que é que se vai deparar, saber as dificuldades com que se vai deparar.** Completando a sua ideia para que não houvesse falhas, assim colocado na turma, a professora deveria **se possível ser acompanhada por alguém que esteja muito mais dentro do problema.** Toda esta preparação significava que o aluno não deveria **cair** na turma. A ideia-chave de constituição das turmas, no caso da inclusão de alunos com NEEs passava pelo que ela considerava a base primeira: **porque eu acho que é importante à partida que o professor aceite.**

Nesta questão da aceitação dos alunos com NEEs, nesta escola, e das cristalizações inerentes, F. comentava que a atitude usual das auxiliares em relação aos alunos com NEEs, era de pena. **Coitadinho! Mas ele é assim?** Essa postura levava-as a facilitar as regras existentes na escola. F. considerou importante desconstruir estas representações e consequentes comportamentos de facilitação. Ela referia o trabalho por ela realizado, no início do ano lectivo (97/98). Ela alargou essa sua acção aos professores e aos alunos. **Portanto, foi isso, desmistifiquei. Não senhor, eles andam na escola e se há regras na escola para serem cumpridas, eles têm que as cumprir, porque eles têm capacidade para as entenderem, se lhes forem explicadas. E eles aceitaram isso muito bem, porque acharam que eu tenho razão. Os professores aceitaram muito bem isto.**

F. identifica este empreendimento como uma sensibilização que ela sentia ser necessária realizar. Ela desenvolveu esse processo realizando uma sensibilização e uma construção da sua pessoa como professora de apoio. **Eu fui a todas as salas e apresentei-me, porque havia professores novos que entretanto entraram. Eu disse qual era minha função ali. Não há miúdo nenhum que fale em criança deficiente, não há. Eles falam em miúdos que têm dificuldades. Eles aceitam os colegas duma maneira incrível. Sensibilizei o Conselho Escolar.** F. estivera sempre ali, naqueles três anos. Ela referia que este processo tinha-lhe agora sido mais fácil de realizar. Ela considerava que tinha a ver com o facto de ter assumido uma **postura diferente.**

Esta questão permiti-me aqui situar um quadro compreensivo das razões que levaram F. a desenvolver este processo. Ao situá-lo aqui, faço-o na razão directa do entendimento que tal quadro dá. Isto é, quem é F., enquanto professora de apoio. Quando acima refiro o processo que F. realizou, situo-o no principio do ano lectivo 97/98, isto é no ano da implementação do novo modelo de apoio (a que reporta este estudo). No entanto, o repertório dos comportamentos que F. utilizou não tem propriamente relação directa com tal facto. Era o seu terceiro ano naquela escola. Dos três anos, os dois últimos, tinham sido realizados de forma desgastante, porque dava apoio à escola e ao mesmo

tempo andava a realizar a sua especialização. **Quando andei a tirar a especialização, eu nunca deixei de dar o devido apoio à escola. O tempo sobrecarregadíssimo, e sabe Deus como!** Ao iniciar ali, este seu terceiro ano, ela fazia-o agora especializada. Esta era a questão. Ela não fizera antes porque se sentia insegura para assumir atitudes directas de confronto de opinião. **Com a especialização aprendi, primeiro, a saber lidar com os professores do regular. Eles ensinam-nos isso. A nossa função, quando chegamos à escola é de ter sensibilidade para saber lidar com os professores. Eu quando iniciei o ano lectivo, depois da especialização, eu já fui com outra postura.** F. considerava que havia aprendido a estabelecer relações mais positivas. **Durante a especialização deram-nos dicas para reflectirmos qual deve ser a nossa postura numa escola, qual era realmente o nosso papel. E era isso que eu não tinha presente. Pronto, nunca tinha pensado nisso. Também tinha estado pouco tempo no regular.**

Na verdade, ao longo da especialização ela foi formulando uma outra estruturação, uma outra confiança em si mesma. Antes, dizia ela, **sentia-me assim um bocado perdida.** Durante a especialização, ela identificara as razões da sua insegurança como professora de apoio destacada numa equipa. Enquanto fôra professora na CERCI, essa insegurança não existia, dado que não havia a questão das professoras do regular. **Eu estive muitos anos na CERCI, e quer dizer, eu sentia essa dificuldade.** Chegada ao curso de especialização ela punha a pertinência das suas inseguranças e dos seus medos. **Uma das vezes, eu disse: eu sinto dificuldade em lidar com os professores do regular, em trabalhar com eles, em fazer parceria.** A especialização tornou-se o polo de transformação. Como ela reforçava: **eu sentia essa dificuldade. Eles** (os professores do curso da especialização) **deram-me algumas ideias.**

Naquele ano, especializada, ela considerava que isso lhe dava outra segurança, advinda do que ela considerava ser um novo estatuto. Para ela, a escola, os professores viam-na agora com outros olhos. **Eles sabiam que eu andava a tirar a especialização.** Na verdade, F. sentia-se de outra forma. **É o terceiro ano que estou lá. No primeiro ano foi difícil. A especialização, foram dois anos. A aceitação mudou, mudou. Mas também mudou a minha atitude! Todo o percurso que eu tinha feito depois de sair da CERCI, não é, e depois a especialização, deu-me outra maneira de estar, de sentir, de ver, enfim. Mas elas agora vêem-me com outros olhos. Penso que algo mudou.**

Na altura deste estudo, F. tinha um percurso profissional, uma carreira de vinte (21) e um anos. Esteve um ano na escola regular, passando logo no seu segundo ano de trabalho para a Educação Especial. Neste campo iniciou-se na CERCI, onde esteve quinze anos. Os primeiros anos ali foram-lhe muito difíceis. Ela situa a dificuldade na sua falta de formação. **Eu era muito nova. Tinha pouca experiência. A gente sai do Magistério com muita teoria e depois a prática foi muito diferente.** O primeiro ano ali foi particularmente difícil. Os alunos eram portadores de multideficiência. **Chorei muito porque me sentia incapaz. Chegava a casa muito frustrada.** Ela considerava que ali tinha aprendido muito. Aprendera pela experiência, pela troca, pelo trabalho em equipa, pelas formações a que assistiu e pelo estudo. **Tentei comprar muitos livros. Tive ajuda de**

(nome da colega). **Eu aceitava as sugestões. Eu sempre gostei de trabalhar com quem sabe mais do que eu.** Ela reconhecia o valor da experiência, dos saberes adquiridos nessa base. No entanto colocava-se numa situação de insegurança, como se ela não tivesse nada para dar nessa partilha.

A CERCÍ fôra o espaço que lhe fez **apanhar o gosto** pela Educação Especial. Fôra o espaço onde desenvolvera saberes. No entanto **porque estava cansada**, tomou a resolução de sair. **Chegou a altura em que achei que devia tirar a especialização. Estava há muitos anos no Ensino Especial e pronto, fui tirar a especialização.** Mais uma vez ela validava a especialização como um ponto do seu percurso que tornava urgente que acontecesse.

Mas ao sair da CERCÍ, não foi logo especializar-se. Voltou ao regular na qualidade de professora de apoio, destacada para uma equipa. Esta situação não lhe foi fácil. Implicava, quer instabilidade física - não ter um espaço certo -, quer instabilidade profissional/relacional. **Trabalhava em três escolas. Andava de um lado para o outro. Isso fez-me um bocado de confusão. Na CERCÍ tinha a minha sala onde trabalhava com os meninos. A realidade da escola é totalmente diferente, porque trabalhar com professores do ensino regular, o primeiro contacto, para mim foi muito difícil.** Entendo, que pelo seu discurso, o que a incomodava mais, era a relação com os colegas. Ela frisava: **Eles (colegas do regular) viam o professor de apoio de uma forma muito negativa.**

Salientando algumas das dificuldades que sentira, ela denunciava a resistência à integração por parte de uma professora. Por se constituir como incidente crítico e ser revelador dos problemas da integração e das formas que ela negociara, e que perpetuaram a sua forma de acção social, passo a uma rápida apresentação. A criança a integrar apresentava um quadro complicado no âmbito da deficiência. A criança apresentava uma tetraparésia. **A professora não o queria dentro da sala, pura e simplesmente. Isso para mim foi um desafio muito grande. Claro que foi resolvido. A directora, como directora tem que zelar pelos apoios. Eu acho que um director de escola tem que ter autoridade para zelar pelos apoios também. Se há uma directora que vê que um professor não está a exercer devidamente a sua actividade, eu acho que ela tem todo o direito e autoridade para se impor.** Neste sentido, face a resistência da colega, ela sentiu-se desarmada para qualquer tipo de negociação. Delegou então na directora a resolução do caso. **Eu, quando vejo que não tenho poder suficiente, nem consigo dar a volta, o director tem que actuar connosco.**

No momento presente, como professora de apoio (nesta escola), ela reforçava a razão da sua opção, com base na especialização. **Se eu me especializei, se eu sou a favor da integração, tinha que dar este salto. Isto é um desafio para mim e acho que consegui.** Confrontada com as mudanças, com o novo modelo de apoio, ela referia que a sua opção manter-se-ia pela situação de professora de apoio. **Talvez eu fique sempre pelo especial. Mas sempre em parceria e dando o meu contributo. Eu gosto do trabalho que estou a fazer. Sempre tive uma sensibilidade para ajudar aqueles que precisam.**

A sua opção vinha já da infância. **Quando eu andava na escola primária, eu disse sempre ao meu pai, que queria ser professora. Que havia de ser uma professora que desse mais atenção aos meninos. Apanhavam tanta pancada, era mesmo assim, que aquilo mexia com o meu sistema nervoso. Eu hei de ser professora, mas não hei de ser assim. A escola marcou-me muito.**

Agora, especializada, ela entendia ser outro, o conjunto ou repertório de comportamentos a desenvolver. Identificava-se então, como sendo professora de apoio especializada, e, que nesse sentido **iria debruçar-me mais sobre a trissomia 21. Porque gosto, pronto.** Na especialização, ela realçava que ficara com **uma visão global de todas as deficiências.** Esta questão da especialização, e de se entender a sua perspectiva é crucial. Ela considerava ter ganho ali na escola, como refere uma outra postura, um outro reconhecimento. Ela agora era especializada. É crucial o entendimento que ela faz, e, transmite à escola e aos colegas: a sua especialização centrava-se nas deficiências e mais exactamente na trissomia 21.

A especialização constituiu-se como um marco referencial de mudança para F.. Havia um novo significado - ser professora especializada -. Havia o peso de um novo estatuto, no seu ponto de vista. **Isto dum professor ser especializado tem um certo peso.** Havia a atribuição de uma nova identidade, por ela assim sentida. A mudança dera-se com a obtenção de um novo certificado, obtido através de um esforço, que aquela mesma escola, a vira fazer. Havia ainda o peso inerente a sua situação de professora de apoio especializada, numa escola onde ela considerava que as professoras tinham uma formação tão rica. Também é significativo a centragem na deficiência. F. considerava que a especialização lhe permitira ter mudado de atitude. Ela estava **talvez mais segura e eles** (as professoras da escola) **viram isso. A partir do momento em que tirei a especialização sinto-me mais segura. Porque agora, quando eles têm uma dificuldade, vêm ter comigo, seja ela qual for.** Ela considerava que se tinha tornado recurso para as colegas.

Nesse sentido, de forma genérica, ela passou a assumir uma postura de tentar ajudar a encontrar **a solução para o problema.** Como professora especializada, o ser esse recurso, implicava porém deixar transparecer a humildade de quem não sabe tudo. Esta reflectia-se nestas palavras: **Olha vou pensar no assunto e dou-te uma resposta amanhã ou além.** Exigia-lhe também uma atitude de procura, de estudo. **Porque nem sempre há uma solução assim tão rápida, não é. Bom muitas vezes, há casos que eu tenho que estudar e ver.** Há aqui uma atitude 'clínica', de estudo de pesquisa, que a remete para o isolamento do 'especialista', que vai analisar e depois dá a solução. A lógica é a da racionalidade do modelo prescritivo.

ML. é uma professora com muitos anos de carreira. No ano deste estudo tinha já trinta e dois (32) anos de carreira. ML. situa a sua opção pelo magistério como circunstancial. **Fui para professora, não posso dizer que foi por vocação.** A decisão foi orientada pelos pais, o que ela acabou por realizar. Para ela ser professora tem sido gratificante. **Depois de estar, gostei. Gostei muito de trabalhar com crianças. E de tal maneira gostei, que continuei sempre a trabalhar com as crianças.**

Orgulhava-se, de nos dez anos que ali estava, ter levado os alunos **desde o primeiro ao quarto ano**. Tinha assim acompanhado dois grupos de alunos, sendo a actual turma, o terceiro grupo de alunos. No momento deste estudo ML. era professora de um segundo ano e fazia parte do grupo de professoras da manhã. Esta questão de ser professora do turno da manhã parece estar ligada a questões de estatuto em relação directa com a formação das professoras. F. referia que havia, ou que pelo menos, ela sentia alguma instabilidade enquanto professora de apoio. Essa instabilidade traduzia-se por nem sempre haver coincidência de actividades nos dois turnos, mesmo havendo um Projecto comum. F. situa este facto como derivando da formação das professoras.

ML. considera que o ensino tem sofrido mudanças que se tem revelado como positivas e negativas. Em termos de grande mudança ela situa a questão da gestão das escolas, que era a problemática que estava a surgir na escola, no ano deste estudo. Em termos curriculares, ela considera que não houve grandes mudanças. Que, o que ocorreu, foi uma deslocação temporal dos conteúdos, isto é passaram a ser desenvolvidos mais tarde. **Muitas vezes é uma questão de tempo, porque ao fim e ao cabo, os conteúdos acabam por ser mais ou menos a mesma coisa**. Ela considera que as metodologias, como dependem das pessoas, no caso, dos professores, não se alteraram. **Porque depois quanto ao método, à metodologia que nós usamos, nós somos sempre as mesmas, somos as mesmas, continuamos a dar da mesma maneira**.

No entanto, ela salientava que a este nível, a mudança podia acontecer, havendo a considerar dois aspectos fundamentais, que remetem para as questões contingentes à mudança endógena. Ela referia: **A não ser que queiramos. Entretanto recebemos qualquer formação. Ou há qualquer experiência que queremos pôr em dia, queremos executar. Aí, avançamos! Aí, nós próprias, é que podemos mudar um pouco a forma de estar dentro da aula, ou a forma de fazer funcionar a aula**. Ela referia que através das leituras e das acções de formação **ia sempre procurando actualizar-me. Informar-me. Experimentar sempre um bocado**. Para ML. a formação, o querer experimentar levam-na à mudança desde que ela sentia necessidade e desde que tivesse certezas. Ela referia que **Mas não era experimentar por experimentar!** Tratava-se de mudar as práticas através de um **experimentar com os pés bem assentes. Experimentar mas sempre assim com uma certa cautela!**

A formação, o querer mudar, o experimentar a inovação são aspectos que ML. não põe de lado. Pelo contrário, ela valoriza-os. Ela referia que **sempre fui muito interessada por estas coisas de educação. Naquilo que meto, normalmente afundo mesmo, meto-me mesmo, entro de cabeça**. Ela assim traduzia a sua implicação enquanto professora. Seu percurso formativo é desenhado pela formação realizada através de acções de formação. **Eu ia a tudo. Procurava andar informada**. Esse mesmo percurso formativo também tem a marca da auto-formação, realizada através de leituras, principalmente quando tem alunos com NEEs.

Esta última questão, da auto-formação através da leitura como forma de ultrapassar as dificuldades dos alunos, ela situa como forma de compreender as causas subjacentes à problemática

do alunos para pelo menos saber com o que é que estamos a lidar. Porque muitas vezes, nós estamos com um ser humano, que está ali a ser rotulado, não é, e nem sabemos muitas vezes o que aquilo é! Portanto, temos que saber o que é assim muito, não quer dizer que vamos aprofundar, pronto. Mas pelo menos basicamente sabermos o que é aquilo. O que está naquela criança e como é que devemos lidar com aquela situação. As suas intenções são as melhores possíveis, mas a lógica é a do modelo médico-psico-pedagógico. Isto é, trata-se da velha lógica remediativa do 'velho' modelo médico-psico-pedagógico: saber as causas e promover a cura. Ela entendia que só poderia desenvolver boas respostas curriculares se conhecesse bem as causas do problema, da deficiência, se o aluno fosse bem caracterizado.

ML. parecia um tanto ou quanto cansada desta procura. Essa procura dava-lhe as respostas necessárias para trabalhar com os alunos. Mas era uma procura difícil por falta de material bibliográfico. **Com o que me deparei? Com a dificuldade em conseguir literatura. Vi-me um pouco só.** Ela gostaria que houvesse **uma biblioteca onde houvesse todos os livros que tivessem a ver com Educação, com especialidades, específicos sobre determinadas deficiências.** A procura e o desenvolvimento junto dos alunos, também era difícil, porque não se sentia apoiada por alguns especialistas que encontrara no seu percurso. Neste sentido, a ideia era a de ter **alguma orientação, que é isso que acho que falta.**

Como incidentes críticos eu saliento a sua referência a três casos. Dois deles foram do passado e demonstram bem esta questão. O terceiro caso diz respeito a este estudo, logo à implementação do novo modelo e fica para ser visto no ponto seguinte. Nesse sentido ela contava: **O aluno chegou sem saber falar. Procurando na literatura sobre o que era afasia, como é que se devia lidar com ele, andei a procura e depois fui pondo estratégias. A pensar como havia de lidar com o menino, por acaso resultou! Estudei um pouco isso. Reuni-me com a terapeuta dele. O próprio psicólogo ficou admirado. Eu não tive grande orientação mesmo do psicólogo! Portanto, é o que digo. Não havia mesmo receita porque ele não ma deu. Eu sei que realmente não há receita! Sem dúvidas, mas...** O outro caso passou-se de forma semelhante, com a diferença que ML. tinha apoio. Ela comentava: **Tive um caso de dislexia. Não havia nada para consultar sobre isso, muito pouco. Lembro-me que li um livro traduzido do francês. Deu-me alguma noção da realidade do aluno. Nessa altura tinha apoio com a professora de ensino especial...e enfim, e também lá fomos orientando o aluno. Mas tem sido assim um bocado dentro do esforço.** Há várias questões aqui latentes. Há a questão curricular, a questão do modelo médico-psico-pedagógico, e uma crítica latente a formação dos especialistas em geral, e dos professores de apoio em particular, e, nesse sentido ao apoio que tem sido desenvolvido ao longo dos anos.

No final da entrevista, depois de expor as suas ideias, ela assumia mesmo essa crítica de forma assertiva em relação a Educação Especial. **Acho, e isso pode ser uma crítica, pode ser um desafio! Acho que o Ensino Especial, que agora não se chama Ensino Especial, não é? Pois, mas de qualquer forma, ou com um nome, ou com outro, acho que deveria de haver um critério de**



**escolha, de selecção. Haviam de ser mais criteriosos na selecção dos professores. Penso que deviam ser mais selectivos. Deviam ter (os professores de apoio) um determinado perfil.**

Para ela a base, o núcleo da questão estava na formação, numa formação específica, do âmbito do domínio que eu chamaria de 'clínico'. **Dar-lhes (quem selecciona os professores) uma formação para (saber lidar com) determinadas deficiências.** No seu entender a formação promoveria um perfil de **vontade de executar, de doação, da pessoa disponível, da pessoa investigadora, da pessoa que quer que se resolva realmente a situação.**

Esta questão é pertinente. A pertinência está no facto de que em relação aos alunos ditos 'normais' ML. preocupava-se com metodologias, com as questões curriculares. Isto é, havia uma centragem no 'aluno'. Com relação aos alunos com NEEs, a centragem é na deficiência, pese embora a sua preocupação com a pessoa: **nós estamos com um ser humano.** Compreende-se esta sua preocupação. É natural nas professoras do regular. No entanto, há um contraste notório, que parece de difícil ultrapassagem.

A grande pertinência advém de que nesta escola, ML. e as colegas do regular realizavam a sua acção concreta no âmbito da acção colegial, na linha de acção do MEM, como acima referi de maneira geral. Isto é, a colaboração acontecia ao nível de voluntariado. **Não há nada que obrigue, isto é voluntário.** Ela reúne semanalmente com o grupo de professores do segundo ano. Nestas reuniões desenvolvem a reflexão das práticas, acertam, reformulam estratégias e projectos comuns. Definem avaliações. Enfim realizam uma verdadeira acção social centrada nas práticas e preocupações pedagógicas face às turmas, face aos alunos, e à escola. Como ML. dizia: **Fazemos a programação no início do ano e depois programamos por trimestre. Mas além dessa programação que está escrita, ainda fazemos a programação semana a semana. Vemos o que fizemos, o que falta, o que é preciso fazer, como vamos fazer. Fazemos muitos trabalhos em comum. Tudo são projectos que nós fazemos em grupo. Mesmo ao nível da avaliação, são sempre feitos testes em comum; fazemos o teste por aquilo que conseguimos, faz-se (o teste) pelo que a maioria conseguiu.** Reforçando toda a ideia da colaboração, ela salientava: **Trabalhamos portanto realmente em equipa.**

Ela, ML., identificava-se com o MEM e com as suas práticas. Considerava que a acção que desenvolvia com as colegas do regular e no seio da turma, acontecia **porque todas nós já frequentamos, já tivemos reuniões do modelo da Escola Moderna.** Então, isso possibilitava que a acção na escola, e naquele caso, do grupo de professores do regular do segundo ano, situava-se naquele âmbito. **Tudo isso está um pouco dentro do movimento da Escola Moderna.** Nesse sentido, ela salientava: **Conheço o movimento razoavelmente. Mesmo nós, dentro do grupo do grupo do segundo ano trabalhamos um pouco nesses moldes. Muita coisa que temos dentro das salas como formas de funcionamento, sei lá, o diário de turma, as assembleias de turma, a avaliação do trabalho pelo aluno, o trabalho que o aluno projecta fazer.**

Entendo que a contradição acentuava-se, mostrando a lógica do paradigma do modelo médico, na medida que ML. não via razão para tirar partido destas reuniões, quer no referente aos alunos com NEEs, quer no referente a presença da professora de apoio naquelas reuniões. Podia acontecer falar-se do aluno **quando vem a propósito**. Então podia acontecer o depoimento das professoras do regular face **a dificuldade que temos em introduzir determinado conceito ou conseguir determinado objectivo, isso falamos**. Mas isso não era entendido como validando a presença da professora de apoio, para uma discussão conjunta, de onde todos beneficiassem, rentabilizando saberes e tempo. ML. justificava-se dizendo que das cinco professoras do grupo, **só duas é que temos na turma alunos com esses problemas, assim com deficiência e são muito diferentes também**. No entanto, e reforçando, o que tenho vindo a expor, havia a ideia clara por parte de ML. de que estas reuniões eram enriquecedoras e permitiam o tal experimentar voluntário. **Isso enriquece muito. Isso enriquece muito porque se uma, deu de uma forma, achamos que a outra deu de uma forma interessante. E até apontamos para fazermos daquela forma, como a colega fez. E isso é muito valioso**. Este enriquecimento e este experimentar dizia respeito ao 'mundo do regular'. O 'mundo do especial' era desenvolvido, discutido noutra local e espaço.

ML. valoriza a formação instituída, especializada, para os professores de apoio. Mas esta ideia desenvolvê-la-ei na implementação do modelo.

Juntando as partes desta unidade, temos um todo complexo. Este todo, levou-me a designação desta unidade. Considero, como se verá ainda pelo exposto, que todas as justificações apresentadas, definindo a forma implementada, é atravessada precisamente pelas palavras e consequentemente por tudo aquilo que implicam. Mais exactamente, está de um lado a colegialidade entre as professoras do regular, do outro a colegialidade forçada entre ML. e F. e, (talvez) de permeio a questão do entendimento da especialização centrada nas deficiências.

#### 6.4.2 A abertura à inclusão e o modelo implementado pelas professoras

O desenvolvimento dos processos de inclusão e do novo modelo de apoio, no caso de F. e de ML., pareceu-me um processo por construir. Ambas pareciam-me muito presas ainda ao modelo anterior. ML. estava muito presa as questões da deficiência. F. parecia, ainda, não ter absorvido a verdadeira essência do novo processo e contestava: **Inclusão não é só ter o menino dentro da sala. Integrar é mais abrangente do que incluir**. F. também contestava o novo modelo de apoio no concernente ao apoio exclusivo em sala de aula. **Mas, oh! Pá! As ordens que recebemos, há coisas que não se podem cumprir!** O seu primeiro entendimento que se pode daqui deduzir, é aquele, derivado das questões da acção social dos actores. Isto é, cabe aos actores realizar as negociações. Nesse sentido, parecia que ela encontrava razões para a definição realizada. A implementação do modelo de apoio com esta colega e na escola, como se verá, teria por base esta contestação. Contestação que encontrava força com o que considerava ser o seu novo 'estatuto', de professora

especializada. Com este facto, F. estava eufórica. O seu entendimento da modalidade de apoio a desenvolver, baseava-se no tipo de alunos que tinha para apoio. Isto é, os alunos que tinha para apoiar eram alunos, como já referi, com Currículos Alternativos e Currículos Escolares Próprios. Isto levava-a dizer: **Dizem** (as ordens recebidas) **para não tirar** (os alunos) **mas eu tiro**. A sua preocupação centrava-se nos alunos e na rentabilidade do apoio em sala de apoio.

O processo curricular da aluna estava definido no âmbito do Currículo Escolar Próprio, significando isso que tinha um currículo adaptado, devido às dificuldades de aprendizagem que apresentava. O apoio à aluna em causa, cerne da preocupação desta unidade do caso, professora do regular - ML -, e professora do apoio - F -, era justificado na lógica que transpareceria ser comum aos demais alunos. Isto é, o apoio em sala de apoio. A centragem era na aluna. A relação entre professora de apoio e regular era mediada pelos produtos de aprendizagem da aluna. Por estas razões, que verei que detalhe em seguida, considero que o novo modelo de apoio foi adiado, deslocado para o anterior modelo.

O novo modelo de apoio foi então adiado. A implementação do apoio foi realizada no regime do anterior. ML. e F., negociaram a **forma** de colaboração, depois de ultrapassadas as questões dos horários no Conselho Escolar. A colaboração entre as duas professoras compreendia o apoio directo a aluna, em situação de sala de aula, e as reuniões de planificação.

Mas a situação do apoio em sala de aula, para ML, não era inovação. A planificação também não. Ela já tivera apoio, dentro da sala, bem como, planificava com os professores do 35. Como já referi noutros pontos deste estudo, esses professores eram professores do regular destacados ao abrigo do referido decreto e que davam apoio directo aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ela referia: **Portanto, eu já estava um bocado habituada!** Mas, mais uma vez, destacava-se a situação dos alunos com deficiência, que se afastavam do 'aluno-padrão' e eram vistos como exigindo as tais metodologias 'milagrosas'. Tratava-se da confirmação da racionalidade técnica que percorrera a Educação Especial e que, qual paradigma flutuante, aqui se (re)apresentava. O apoio daqueles professores tinha como objectivo a ultrapassagem das dificuldades específicas dos alunos ao nível dos conteúdos académicos, como ML. ressaltava: **Era diferente porque este tipo de apoio que eu tinha, não era para os tais alunos com deficiência. Era para alunos que tinham dificuldades de aprendizagem.** A planificação realizada não se distanciava da que realizava com F.. Planificava com aqueles professores tendo em conta as dificuldades dos alunos, e nesse sentido, **programando estratégias, enfim, objectivos e tudo isso. Portanto, nós planificávamos e era nesse âmbito que se trabalhava. Viam-se quais eram as dificuldades e a colega trabalhava.**

Face ao novo modelo, a sua opinião, quanto ao apoio em sala de aula, era de que **o apoio dentro da sala de aula, isso é um aspecto positivo.** Mas esta medida também não era nova para ela. No seu discurso, salientava que no passado, a recomendação existente era a do apoio do 'ensino especial' como prática a realizar dentro da sala de aula. Ela referia que: **Aliás, antes, embora fosse indicado que se devia trabalhar dentro da sala, podia não se trabalhar, por vezes isso acontecia.**

Esta era uma situação que ela considerava preferível e sobre a qual acentuava a sua preferência. **Eu sempre preferi que trabalhassem dentro da sala. Até porque para o aluno é capaz de ser, assim, um bocadinho, não sei, traumatizante, o aluno sair da sala. Porque sente-se um pouco diferente. Estando dentro da sala, ele está a fazer ao fim e ao cabo, o que os outros estão a fazer, embora esteja a ser ajudado por alguém. Portanto, eu achava que era melhor o trabalho dentro da sala. Eu acho que é sempre bom.**

Considero que a afirmação de ML. fala por si. Ela sabia que o apoio na sala de aula era preferível. Chamo especial atenção, a ideia apresentada do apoio centrado no aluno, ajudado por alguém, mas fazendo o mesmo que os outros. Esta ideia releva do habitual apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No novo modelo de apoio, o que se pretendia era uma dimensão mais ampla da colaboração professor de apoio/professor do regular, face à turma, como já se viu.

No entanto, quer ela, quer F., sentiam-se divididas, quando o apoio a realizar (na modalidade nova/velha - dentro da sala -), era dirigido aos alunos com deficiência. No caso concreto, a colaboração acordada era a de que o apoio de F. dentro da sala de aula, daquele segundo ano, centrava-se na aluna. Verificou-se que o acordado não resultava para a aluna. ML. justificava a alteração da colaboração/apoio na sala de aula da seguinte forma: **Porque ela (a aluna) tem uma dificuldade enorme em abstrair-se. Ela precisa estar concentrada. Se ela estiver na sala, basta um colega fazer um movimento de cabeça e já não dá. Então a professora de apoio trá-la para ela poder estar sossegada e mais concentrada.** Continuando a justificação, ML. referia que a própria aluna pedia que o apoio se realizasse na sala de apoio. ML. referia que: **É mesmo ela (a aluna) que pede. Nós perguntamos: queres ficar aqui? E ela diz que não, que quer ir para lá (sala de apoio) para pensar melhor. Ela própria nota que trabalha melhor se estiver mais sossegada.**

A realização do apoio em sala de apoio constituiu-se como ideia central, de força e foi-me apresentada nos dois discursos, (ML. e F.) como advinda das dificuldades de concentração da aluna, e do próprio pedido da mesma. F. dizia que a aluna lhe pedira: **Oh! Professora, queria tanto que me desse aulas sozinha! É muito barulho, fico confusa da minha cabeça.** Para F. a modalidade de apoio realizada, respondia melhor as necessidades da aluna. Ela referia que a passagem ao apoio da aluna em sala de apoio estava **a resultar lindamente.** Para F. tratava-se de **fazer o melhor. O melhor para esta aluna, não é estar dentro da sala**

No entanto, parece-me que as estratégias não foram esgotadas, para se conciliar o apoio e formas colaborativas de outro nível, no espaço da sala de aula, dado que já havia ficado definido que o apoio centrar-se-ia sobre a aluna. ML. referia que a presença de F. na sala, o apoio, era **só para a aluna, porque ela precisa realmente de estar constantemente com ela.** Enquanto durou o apoio na sala de aula, a colaboração de F., o apoio à aluna, permitia que ML. centrasse a sua atenção nos demais alunos. **Normalmente estou com os outros alunos todos. Também tenho alunos que precisam muito do meu trabalho, muito individualizado.** A colaboração definida, mesmo havendo

alunos precisando de um atendimento mais individualizado, não foi negociada a esse nível. Considero que esta ideia deixa transparecer, ou reforça, a questão da aplicação do modelo de apoio anterior.

Verificou-se ainda que, o apoio da aluna em sala de apoio, não trazia benefícios aos demais alunos da turma. Havia perturbação para os alunos, que poderia atingir F., embora não a atingisse ML.. Neste sentido referia: **Não me perturba nada, absolutamente nada. Ela (F.) está perfeitamente a vontade. Embora possa também, depois é um ciclo, acaba por se perturbar também um bocadinho, com mais um bocadinho de barulho. Porque o há, quando ela está presente, eu noto isso.** Entendo que, as razões, ainda que válidas, apresentadas no discurso de ML., reforçam a questão do não esgotar de negociações entre as duas professoras. ML. referia que os alunos ficavam perturbados com a presença de F. na sala. Para ML., a perturbação advinha da baixa frequência de apoio (duas horas por semana) e das especificidades da idade dos alunos (eram alunos do segundo ano, com sete anos). **Quer dizer perturba um bocadinho. Estando alguém dentro da sala há mais barulho. As vezes tentam até evidenciar-se.** ML. considerava que o facto do apoio não ser diário e ser esporádico, era a razão da perturbação.

A baixa frequência do apoio realizado era uma medida contrária ao novo modelo. O facto da professora de apoio estar na escola deveria permitir ultrapassar esta situação. Mas face à caracterização inicial da escola, pode-se entender as razões porque isto acontecia. A questão passava pelo número de alunos e turmas que F. tinha que apoiar. ML. considerava que a baixa frequência não beneficiava quer os alunos com NEEs, quer as professoras. **Toca-me duas horas. Uma num dia, outra noutro. Portanto são duas horas por semana, também não é muito, não é?** Perspectivo este facto, como resultando na intensificação para as professoras do regular. ML. referia dois aspectos pertinentes, um em relação a si, outro em relação a uma colega. Este último deixo para o respectivo ponto. Em relação a ela, a intensificação passava por **estou sempre com mais atenção aquela aluna, quando a professora de apoio não está dentro da sala.** Esta intensificação não lhe permitia o desejável em relação à aluna. ML. desenvolvia todo o trabalho com a aluna **mas claro, não posso estar ali a tempo inteiro.**

A colaboração entre as duas professoras também incluía, como referi, a planificação. Esta era realizada na reunião semanal de uma hora. Nesta hora de reunião a colaboração desenvolvia-se em torno da programação semanal a realizar com a aluna. A ideia-base da reunião era a análise dos objectivos realizados e a definição dos objectivos a realizar. **Programar semanalmente, estudar as tais estratégias, fazemos a avaliação do que já foi adquirido para projectarmos no futuro. O objectivo próximo, pronto, é nesse sentido.** Relembro aqui a questão da não inclusão da professora de apoio na reunião das professoras do grupo do segundo ano. Na minha perspectiva, essa participação (se acontecesse), evitava a dupla intensificação para as professoras implicadas, no caso ML. e F.. A reunião de programação que ML. e F. realizavam estava no espírito da colegialidade forçada prevista pelo 105, e não foi transformada, rentabilizada através da inclusão de F. naquela reunião de grupo. Caso isso tivesse sido feito, talvez ML. e a aluna ganhassem mais uma hora de

colaboração/apoio na sala de aula. Essa inclusão também evitaria a duplicação de informação que ML. tinha que realizar. **Reuno-me com as outras colegas à quarta, com as do segundo ano. Na quinta reuno com a professora de apoio. Então já lhe dou a conhecer o que é que estamos a dar. Pronto, fica a conhecer e depois a partir daí programamos o que é que vamos fazer com a aluna a apoiar.**

Nas reuniões iniciais, ML. e F. começaram a tentar perceber o que se passava com a aluna. Era uma aluna que estava retida no segundo ano. ML. referia-se a problemática da aluna como complicada, o que encontrava eco na opinião de F.????? Nessas reuniões começaram a realizar um estudo das competências da aluna, para bem entender a deficiência. Havia necessidade de perceber as causas para realizar o atendimento da aluna. Este estudo situava-se nos processos habituais que ML. entendia serem necessários, tanto mais, quanto menos orientação houvesse dos especialistas.

A modalidade do estudo baseava em procurar as boas razões, as causas, para bem intervir. Até ali ninguém resolvera o problema daquela aluna. Era a primeira vez que estava a ser proposta para apoio do professor da Educação Especial. **Do ensino especial até nem teve, no ano passado. Só este ano é que eu a propus para apoio do ensino especial.** ML. referiu que no primeiro ano, a professora tinha levado todo o ano a tentar **dar conta dos problemas dela.** Por sua vez, no ano anterior a aluna tinha mudado de turma. **Foi cair numa outra turma, assim casualmente. Teve apoio de uma professora do ensino regular. Andaram os dois professores a tentar apoiar a miúda, sem orientação.** Estava aqui presente, mais uma vez uma crítica a falta de formação dos professores de apoio, quer fossem da Educação Especial, quer fossem do regular.

Era deste processo, que considero que ML. estava um pouco cansada. Interessa aqui, ver de que forma ML. e F. se posicionaram na negociação realizada. ML. referia: **Tivemos que estudar. Ela distrai-se, desconcentra-se, uma desconcentração assim anormal. O problema dela é um problema motor muito grande. Tivemos que estudar a forma de a obrigar a diminuir a letra. Eu trazia linhas traçadas no computador, linhas com determinada separação...Uma boa parte do primeiro período foi conhecer a aluna.** ML. protagonizava aqui a sua angústia de falta de orientação. Ela salientava que as duas, ela e F., tinham conseguido alguma literatura e sobre ela se tinham debruçado. **Porque nós não sabemos exactamente o que é que ela tem. No fundo, eu e a minha colega do apoio, nós não sabemos realmente o que é que está subjacente aquela deficiência. Nós não sabemos muito, nós não sabemos nada.** Eis outra vez a tónica da deficiência e da falta de formação dos professores de apoio. Havia uma angústia constante neste sentido. Embora validasse a procura, o estudo, realizado em conjunto com a professora de apoio, com F., ela deixava transparecer um lamento. Pode-se entender esse lamento como uma crítica que deixava de ser latente.

Para bem entender o acima exposto, há que re-situar que a posição de F., desde o princípio, era de quem sendo especializada, também precisava de estudar, no sentido exposto no ponto anterior. F. situava-se no já referido: **Olhe, eu vou pensar no assunto e dou-te uma resposta amanhã ou**

**além. Há casos que eu tenho que estudar e ver.** Pelo exposto por ML., esta parecia ser a situação com que as duas se confrontavam face ao apoio e colaboração que F. teria que desenvolver.

Centrando-se no caso desta aluna, na forma de apoio desenvolvido, ML. referia a tal procura conjunta: **Nesse aspecto sim. Portanto procurámos, estudámos a melhor forma. Vimos tudo isso. Mas pela minha parte, eu falo por mim, gostava de ver uma orientação mais específica. Saber exactamente o que é que se deve fazer com uma criança assim.** Ela também lamentava que o psicólogo que acompanhava a aluna, não lhes desse resposta à problemática da aluna. Rematando, ela desculpabilizava-se de alguma forma, da crítica feita, para afirmar: **Eu também não sei se alguém sabe! São dessas coisas, eu também não sei se alguém sabe! É difícil estar perante um caso. Depois as crianças são diferentes não é?!**

Devido a esta hiper-valorização da especialização, é que ML. apontava como um dos momentos altos o **início, conhecer melhor a aluna e entrarmos em contacto com** (nome de alguém especializado). Seria neste sentido que ela referia que a solução do problema teria sido dada por (nome da pessoa). **Foi ...que me deu, que me abriu um pouco sobre o que é que a menina teria.** Ela referia que este momento teria aberto o caminho para as discussões e análises posteriores. A pessoa em questão apoiava a aluna fora da escola. O encontro realizou-se contando com a concordância e presença de F.

A forma de colaboração mais forte entre as professoras era a planificação. Esta tornou-se fonte de segurança para ambas professoras. ML. referia que ultrapassado o tal estudo inicial, era-lhes agora mais fácil saber o trilha a tomar. **Agora tem sido mais o trabalhar, escolher objectivos e trabalhar. Está atingido, não está, está parcialmente.** A planificação era o ponto, o momento, onde ambas se sentiam recompensadas. Os produtos de aprendizagem eram em torno do que geriam as reuniões **porque estamos a ver, enfim, estamos a ver resultados.** ML. referia como outro dos pontos altos deste processo, a satisfação do conseguido, quer para ela, quer para F. no sentido **quando conseguimos que ela comesse a escrever nas linhas. Acho que foi dos momentos mais gratificantes.** Apesar disso, apesar da valorização da planificação, mantinha-se a angústia referente as causas, a deficiência, e o não haver nenhum especialista que lhes dissesse o que ML. gostaria. Nesse sentido comentava: **Temos pena de que não haja quem nos diga mais qualquer coisa, principalmente o porquê desta aluna ser assim.**

Entendo, que há no discurso de ML., um certo denunciar não pessoal, mas relevado para o sistema e sempre justificado, que assume a forma de constrangimento à colaboração desenvolvida. Isto é, fosse F. mais 'especializada' e talvez tivesse havido uma outra forma possível de colaboração. Uma colaboração negociada, realmente, nos termos do novo modelo de apoio. Apesar disso, ML. referia: **Este ano até faço um trabalho com certa continuidade. Mas nos outros anos, que tive para trás, não fazia tanto, porque não tinha apoio, mesmo assim contínuo, não tinha assim tanta continuidade.**

A referência à continuidade, no meu ponto de vista, tratava-se do rompimento de alguma solidão com que ML. se deparara na procura de soluções para os problemas dos alunos, quando estes se apresentavam como do foro das deficiências. O repertório de comportamentos de ML., face a colaboração com a professora de apoio e face a inclusão, era do foro de procura de causas e soluções das deficiências dos alunos. Este processo, ela realizara no passado, sozinha ou mesmo com a ajuda de especialistas. Isto criou-lhe um certo vazio e uma certa descrença, em relação aos professores de apoio de maneira geral, ao 'ensino especial' como ela referia.

A este repertório juntava-se o de F. que identificando-se como 'especializada em trissomia 21' levava ML. a manter a mesma perspectiva. Uma e outra estavam próximas, pela fixação na especialização e na deficiência. Uma outra amplitude destes significados, dentro do novo modelo que foi adiado, teria certamente realizado uma outra construção da colaboração.

#### 6.4.3 A implementação do novo modelo facilitado pelas relações entre as professoras

O novo modelo de apoio implementado entre ML e F. teve um breve momento com a presença de F. na sala. No entanto isso não foi significativo, porque ML. mais do F. já estava habituada a ter professores de apoio, pelo menos os do 35, na sala. Conforme a análise realizada, F. devido aos condicionalismos da aluna/turma acabou por realizar o apoio em sala de apoio. Será que se F. se tivesse mantido na sala a relação entre ambas teria permitido outras negociações, não centradas na deficiência?

Era o primeiro ano de contacto de F. e de ML. Em termos da aluna e do novo modelo todo o discurso de ML denuncia o desejo de uma acção mais eficaz. Interpreto esse seu desejo pelas diferentes oportunidades ocorridas no seu discurso. Nelas, várias vezes referia que não tinha problemas com F. mas que gostaria de ter tido mais orientação. Reforçando este aspecto, encontro nas palavras de F. algum eco, criando uma situação de retroalimentação de um certo estado de insatisfação. **Em relação aos colegas com quem trabalho essencialmente, pronto, directamente, não tenho problemas. Acho que conseguimos comunicar. Talvez pela minha característica. Sou uma pessoa humilde. Não vou para ali impor nada. Simplesmente dou o meu ponto de vista. Dou o meu melhor. Claro que eles têm sempre, dou-lhes sempre a palavra. Eles é que têm os alunos na turma e eles é que sentem mais as dificuldades.** Não havia conflitos. Mas penso, que também não houve um entrosamento, uma verdadeira relação de confiança, que permitisse outro tipo de negociações.

As relações de F. e ML. eram formais. Eram realizadas ao nível profissional e tendo por base os produtos e processos de aprendizagem da aluna, analisados nas referidas reuniões. Nesse sentido, ML. preocupava-se em trocar impressões e propor sugestões à F.. Do mesmo modo, actuava F., pelo que esta referia que **dou as minhas achegas. Trabalhamos em conjunto. Há sempre uma troca de**



**impressões.** A professora de apoio, F., referia que ML. era uma profissional muito responsável, e que por tal, gostava **de tudo muito bem programado.**

Para perceber as relações facilitadas ou não entre as duas, é preciso re-situar o entendimento de ML. acerca dos alunos com NEEs, acerca dos professores de apoio e mesmo de especialistas (médicos, psicólogos). É preciso entender as suas referências ao esforço constante que teve que desenvolver sozinha para dar respostas a certos alunos.

Como já referi, para ML., a base, o núcleo da questão estava na formação e no perfil que tal formação permitiria construir. Relembro o seu discurso: **Dar-lhes** (quem selecciona os professores) **uma formação para** (saber lidar com) **determinadas deficiências.** No seu entender a formação promoveria um perfil de **vontade de executar, de doação, da pessoa disponível, da pessoa investigadora, da pessoa que quer que se resolva realmente a situação.**

Ao salientar este aspecto, ela teve o cuidado de salientar que **não estou a falar exactamente da professora que me está a apoiar.** Ela considerava que da parte de F. havia o 'dar e receber'.

Ao referir-se a selecção dos professores de apoio, ML. exprimia as exigências de formação que ela considerava como essenciais. Dessa formação derivaria um perfil especial. O perfil desejável que ela referia deveria ser **um perfil próprio. Um perfil que tivesse a ver não só com os conhecimentos que a pessoa tem, com aquilo que ela pode dar, um perfil próprio para trabalhar com crianças que têm deficiências ou dificuldades.**

Nesse perfil próprio ML. referia a importância da partilha, da troca. **Ora, ser capaz de dar e receber. Eu acho que isso é muito importante - o saber receber.** Parecia-me sentir aqui um certo latejar, um certo 'toque' na mesma tónica; ela realça - saber receber -. Neste ponto do seu discurso ela, punha de lado a especialização, mas não sem deixar uma crítica latente. **O saber receber, porque muitas vezes, porque se é do ensino especial e posso até ter uma especialização ou não, independentemente de ter ou não especialização, há sempre algo que se pode receber do outro lado e algo que se pode dar.**

A negociação surgia então: **mas depois disso é de parte a parte.** Para a realização da negociação ela salientava como **uma das características essenciais,** a abertura. **A pessoa tem que estar aberta para receber.**

Neste ponto, ao desenvolver este aspecto do perfil ligado, e depois desligado da formação, parecia haver alguma confusão. Quem recebe, o que? Quem dá, o que? Já se tinha visto que nesse processo de troca, e mais exactamente de troca de saberes, ML, considerava essencial que, de maneira geral, as colegas do apoio, soubessem 'dar' orientação/saberes inerentes aos aspectos das deficiências dos alunos. Chegados aqui, há o 'desligar' de alguma forma da especialização. Surge a ênfase no dar e no receber. Parece-me que a ênfase é mais no receber, como logo acima ela afirma.

Quem recebe? Eis que nesta construção da relação com a colega de apoio, com a F, face ao modelo de implementação que considero que foi adiado ou desviado para o modelo anterior, ML. vem dizer: **Está a acontecer o desejável! Há reciprocidade ao nível do querer saber. Temos as**

**duas procurado conciliar esforços de um lado e do outro. Portanto a professora de apoio está pronta a dar o que tem, o que sabe e a receber o que vai da minha parte.**

Chegado a este ponto, tudo leva a crer que afinal sempre houve troca, partilha, negociação. Se a colaboração não se definiu nos termos do novo modelo, dentro da sala de aula, terá sido pelos constrangimentos apontados? Tudo leva a crer que a planificação era o veículo das trocas desse 'dar e receber'.

ML. explicar-se-ia, como a seguir exponho, fazendo sobressair, cristalizações de um passado próximo, que talvez tenham também estado presentes na manutenção do modelo anterior. Ela referindo-se ao dar e receber, situava-se no presente indo ao passado: **Felizmente para mim está a acontecer. Este ano, pela primeira vez. Posso dizer destes três anos, dessas três vezes que tive contactos com professores do ensino especial (é a primeira vez que acontece a troca). Daí me ficou essa opinião, assim um pouco, sobre os professores do ensino especial. Eu achava que não era o ideal, especialmente da minha experiência anterior (o caso do aluno afásico, do disléxico). E não perguntavam nada e faziam. Mas eu acho que isto tem a ver com a pessoa, é a pessoa em questão.**

Parecia que se desmistificava a velha lógica, a 'velha cristalização' do professor do 'especial'-doutor, que ditava as leis. Era a lógica de uma racionalidade compartimentada. Era a lógica das 'capelinhas'. Era a lógica de uma Educação Especial, em retroacção, e não alimentando a Educação no geral. Mas ela esteve presente, ou pareceu-me ter estado presente ao longo de todo o discurso de ML. quando se centrava na deficiência e não no aluno. Quando se centrava na especialização. Quando se queixava que queria mais orientação.

ML. referira que havia os processos de troca, do dar e receber. Esta referência, no entanto, não deixava de transparecer, um outro tipo de apoio, mais especializado que ela gostaria de ter. Ainda que F. ajudasse nesse processo, também ela (F.) tinha que andar a procura de formas de solucionar o problema. Não havia a tal 'receita'. Mas tudo depende das pessoas... Apesar dos constrangimentos que senti ao longo do discurso de ML., terá F. e ML. sido empreendedoras, ainda que situando-se numa lógica racional da Educação Especial. Ou terá ML. inflectido o seu discurso em alguns pontos da entrevista? Ou terei eu mal interpretado? Penso que cabe ao leitor ler nas entrelinhas a interpretação a dar.

#### 6.4.4 A implementação do modelo na escola

Para perceber a implementação do novo modelo nesta escola, considero importante relembrar um pouco, do percurso de F., mais exactamente, nesta escola. Ela era professora de apoio ali, há três anos. Ela considerava que o seu primeiro ano na escola não fora fácil. **Foi um grande desafio, um desafio muito grande. Porque se há professores que realmente nos abrem as portas, nos aceitam, há outros que não.** Denotava-se aqui a sua insegurança, que já referi, face a sua formação

não especializada, apesar de ter já muitos anos de Educação Especial. Esta situação também era reflexo da 'boa' formação que ela reconhecia às professoras desta escola.

Agora, no ano de implementação do novo modelo, o seu terceiro ano ali, F. encontrava-se especializada. Este era um factor que ela considerava fundamental, para uma outra aceitação por parte de toda a escola. Procurei saber, logicamente, de forma cuidada, junto de ML. qual a sua opinião acerca deste facto. Isto é, se haveria alguma diferença entre o antes - não ser especializada - e o agora - ser especializada. ML. não podia desenvolver qualquer opinião porque nunca trabalhara com F. directamente. Por parte da escola, no geral, ML. não ouvira qualquer referência a este facto.

No concernente ao novo modelo de apoio, F. considerava que ele continha um factor chave que lhe proporcionava uma outra disponibilidade. **Só estou numa escola, não é, facilita-me um bocado tudo.** No mais, ainda não vislumbrava qualquer outra situação. F. considerava que o 105 não trouxera qualquer alteração nas dinâmicas de apoio porque **está a ser digerido lentamente.** As mudanças ainda não tinha acontecido. **Pelo 105, eu não acho** (que algo tenha mudado). Como referi, com referência ao conceito de inclusão, F. apresentava-se confusa. Para ela **integrar é mais abrangente do que incluir.** Integrar na escola, para ela é fácil, o mesmo não acontecendo em relação a turma, como se verá. Portanto, prevê-se que neste ponto, a nova modalidade de apoio também não seja a implementada.

Como ela contestava: **Mas oh! Pá! As ordens que recebemos, nós temos, Oh! Pá! Há coisas que não se podem cumprir!** F. não negava a validade do novo modelo, na generalidade. Ela reconhecia que a questão da inclusão era **muito importante. Mas também é importante o aluno em causa.** O que ela queria, deduzo eu, era chamar à atenção para o facto, de que uma forma única de apoio, para todos os alunos, ser contraproducente. No fundo, na realidade, o que estava presente era a questão da inclusão e da mudança da escola que ela não entendera. Nesse sentido, ela referia que havia necessidade dos alunos terem desenvolvidas **determinadas habilidades para estarem na escola.** O seu entendimento era de que **a inclusão não é só ter o aluno dentro da sala.** A ideia em si, deixava transparecer a mudança da escola para atender o aluno. Ao explanar a sua ideia do conceito de integração/inclusão, parecia haver algumas questões que ela teria que desconstruir e construir.

Referindo-se a relação novo modelo de apoio/inclusão e seus alunos ela dizia que **os meus meninos, que propriamente estou a apoiar, acho que estão integrados. Eu acho que integrar é mais abrangente do que incluir.** E, revelando algum desfazamento dos seus alunos em relação aos colegas, ela continuava: **Eu acho que todos eles estão integrados na escola. Agora, na turma, já é um bocadinho mais complicado. O nível deles é tão baixo, tão inferior em relação aos colegas. Há competências que eles não têm para estarem integrados na turma.** Tem-se aqui presente, a sua centragem nos alunos e nas suas deficiências. Ela não via as questões da mudança, centradas na figura primeira por incluir - a do professor de apoio e da colaboração mais estreita entre professor do regular e do apoio. Para ela aquelas **habilidades não podem ser feitas na sala de aula.** Para F. os

alunos precisavam primeiro de aprender actividades que desenvolvessem a sua autonomia. Para ela sem esse grau de autonomia e de um repertório de comportamentos o mais próximo do 'normal' era impossível a 'integração' na turma. Tratavam-se de competências que ela considerava essenciais.

A sua proposta de modelo a implementar era então, do apoio junto daqueles alunos de maneira a que, cada um deles **consiga estar na sala de aula de forma a que não perturbe os colegas, porque se não, os colegas também não o aceitam**. Assim sendo, o novo modelo de apoio não servia os objectivos daqueles alunos. No fundo, tratava-se de um modelo, que para os seus alunos portadores de deficiência mental grave e com Síndrome do Espectro Autista, não servia. Mas a aluna de ML. afastava-se destes padrões, embora tivesse as características que foram apontadas. Mesmo assim e tomando por base as grandes dificuldades dos alunos que apoiava, F. dizia: **Daí, eu tirá-los e levá-los para a sala de recurso**. Era claro para ela, qual o modelo a desenvolver. Tratava-se da manutenção do modelo anterior. A implementação do novo modelo de apoio foi atravessada por esta postura da professora de apoio especializada.

A postura da escola era 'ausente'. A escola permitiu a implementação que F. e as professoras do regular deixaram 'acontecer'. Na escola o 105 era conhecido. Não foi F. quem o levou, o normativo já lá estava. Logo novo modelo a implementar era conhecido. Mas não lhe haviam dado **grande importância**. Para F., a razão dessa não importância derivava das mudanças que se avizinhavam, e que seriam postas em prática no ano lectivo 98/99. A escola andava **preocupadíssima com o processo de autonomia e de gestão**. Havia já processos iniciados de organização vertical. Tratavam-se de questões de fundo que se estavam a desenvolver pelas várias reuniões na escola e pelos contactos da directora com a escola que lhes interessava, e com a qual até já tinham os protocolos que referi. Todo este processo provocava a intensificação. Andavam todos **um bocado preocupados com isso**. Nesse sentido, é que embora a escola conhecesse o 105, **ficou um bocadinho para trás**, dizia F. Apesar da agenda das reuniões ser muito extensa, a análise do 105 era proposta para discussão, mas **muitas vezes o tempo não chega**.

De qualquer forma, as decisões a tomar passaram pelo Conselho Escolar. Como F. referia **alterações de fundo, pronto, coisas para rentabilizar mais a minha intervenção também, é tudo em Conselho Escolar**. Isto é, a implementação do modelo a desenvolver foi realizado sob o conhecimento do Conselho Escolar. No Conselho Escolar, as professoras expuseram suas necessidades de apoio, tendo em conta os alunos com NEEs. Segundo F. havia **uma lista enorme de meninos a apoiar**. Face a essa lista houve que realizar uma selecção. Dessa lista fazia parte alunos com deficiências comprovadas através de relatório médico. Para esses tornava-se claro a necessidade de apoio. Mas havia alunos que não tinha os relatórios. Para esses, F. considerava ser indispensável **um consenso entre todos os professores. Ser-se muito claro, jogar claro. Não podemos ser só nós** (professores de apoio) **a decidir**. A questão passava pelo facto de que, não havendo comprovação da deficiência, não havia **dados específicos para nós podermos argumentar**. Portanto tem que haver **realmente um consenso muito grande entre todos os professores. Claro que a nossa opinião é**

**importante, mas não é decisiva.** Relembro que eram duas professoras de apoio. A F. coube apoiar quatro professoras, de entre elas estava ML.

A implementação do novo modelo com as demais professoras seguiu as mesmas linhas desenvolvidas com ML, salvo um ou outro aspecto específico que vou salientar. O que é importante realçar, é que aquela ideia primeira, advinda da contestação de F. e que deixava em aberto toda uma gama de hipóteses de negociação de colaboração face ao novo modelo, caiu por terra. O novo modelo desenvolvido na escola, foi o anterior. Isto é, não aconteceu enquanto tal. Algumas das razões já apontei no ponto de implementação com ML. Será interessante ver de que forma aconteceram as negociações com as demais colegas e nessa sequência, como foi que F. desenvolveu a implementação do apoio.

A implementação do novo modelo de apoio na escola, **foi um pouco concertada entre o professor de apoio e a professora da turma. A nível de horários foi posto em Conselho Escolar, mas depois, a forma como as coisas funcionavam, foi mais dois-a-dois, digamos professor de apoio e professora da turma.** Eis como referia ML.. F. confirmava: **Ora bem, não ficou definido a sala. A definição somos nós que a fazemos com o professor com quem programamos.**

Nesse seguimento, ML. referia que na escola, não tinha havido resistências, nem qualquer problema. Do que ela conhecia **o apoio é dado dentro da sala embora possa eventualmente sair da sala.** F. referia que **eu tive as portas abertas para estar dentro da sala. Os professores nesse aspecto foram impecáveis.** F. tivera todas as facilidades de desenvolver o apoio em estreita colaboração com as colegas no seio das suas turmas. No entanto, a ideia exposta e referente ao desenvolvimento com ML foi generalizada. Isto é, o apoio nesta escola foi desenvolvido em sala de apoio no inerente aos alunos e a colaboração com as colegas do regular tinha como forte componente, a planificação realizada nas reuniões. Há a salientar as questões organizativas das salas de aula, a que me referirei, nos casos específicos, salientados por F.

Assim, F. não tivera resistências por parte de ninguém. Como ela referia: **Não, eu não sinto resistência de ninguém. Só que é uma necessidade. Ao programar com a professora, sentimos que há necessidade, que para fazer aquilo, tem que se sair.** F. e as professoras em questão centravam-se nas questões das deficiências dos alunos. É um facto, que os alunos com deficiências profundas ou com Síndrome do Espectro Autista precisam de espaços e esquemas bastantes estruturados. No entanto, do discurso de F. e mesmo de ML., e da análise realizada, não sobressai qualquer negociação que permitisse à escola a implementação do novo modelo de apoio. Nada sobressaía dos processos de inclusão de mudança da escola. F. salientava, inclusive, que tinha toda a colaboração da directora. Esta facilitava-lhe todos os aspectos que fossem necessários. Para F. o facto da directora estar disponível, sem alunos, era um aspecto positivo e facilitador da implementação dos apoios. No entanto, F. entendia que o apoio mais rentável para os alunos em questão, deveria ser desenvolvido em sala de apoio, para além do apoio em situação de contexto, conforme estivesse consignando nos planos e programas dos alunos.

F. comentou extensamente o apoio desenvolvido a dois outros alunos e a colaboração prestada às suas professoras. Os alunos em questão tinham o desenvolvimento curricular no âmbito dos Currículos Alternativos. Esta situação reforçava o que F. defendia, o apoio em sala de apoio. Esta sala era basicamente para apoio como no ano anterior, salvo a sua utilização matinal para recepção dos alunos. Esta última função, da referida sala, tinha sido desenvolvida por F. depois de aprovada em Conselho Escolar. No entanto, sendo uma sala cheia de recursos limitava-se a utilização para os apoios. F. esclarecia: **Só eu é que, trabalho com esses meninos nessa sala.** Este esclarecimento confirmava a não utilização da sala pelas professoras do regular, e, nessa sequência, o não benefício daqueles recursos pelos demais alunos. A sala de apoio tinha todos os recursos que não havia nas salas. **O espaço onde desenvolvo as actividades é na sala de recursos porque está minimamente equipada com computadores, impressora, televisão, vídeo, ateliers de pintura, de modelagem, tem teares.** Além disso e centrando-se mais uma vez nas deficiências dos alunos ela comentava que **são miúdos com muitos problemas. Gritam e são capazes de começar a cantar. Levantam-se e fogem. É complicado. Eles têm que ter um espaço próprio, com actividades bem definidas.**

Em relação a aluna autista, ela referia que a modalidade de apoio passava por **preparar primeiro a miúda, fora da sala para a integrar na turma. Dentro da turma é impossível.** A sua colaboração directa à professora passava pela planificação e pela organização do espaço dentro da sala de aula. A presença desta aluna na turma era complicada. F. referia que **no tempo que eu não estou precisavam de outra pessoa para ajudar.** F. procurava que essa ajuda fosse realizada pelas auxiliares de acção educativa. **Eu implico bastante as auxiliares de acção educativa, só que elas não estão sensibilizadas para isso.**

A organização dos espaços, para o alunos, na sala de aula, permitia que estes fossem o **mais autónomos possível.** Esta colaboração aconteceu com a colega da aluna autista e com o aluno com trissomia 21. A situação mais complicada era a da aluna autista. A questão era a de que sozinha na turma, a professora não conseguia gerir os alunos e suas aprendizagens, a menos que houvesse um espaço para actividades estruturadas. A não existência desse espaço e o consequente controle da aprendizagem, poderia significar o risco da aluna ficar esquecida.

A organização planificada permitiria pelo menos, na **realidade, ocupá-los.** Esta última modalidade de colaboração nem sempre foi fácil à F. de implementar. No caso da aluna autista, embora houvesse necessidade de uma sala ampla, que existia na escola, tal foi de difícil realização. A questão passava pela velha questão dos 'territórios', da usual cultura individualista: minha sala meu reino. As negociações de troca de sala não tiveram êxito. F. e a professora da aluna tiveram que criar os espaços para a aluna, face aos constrangimentos físicos existentes. O atendimento minimamente eficaz da aluna pela professora da turma passava, no entender de F. por aquela organização. **É muito difícil para o professor ter esta menina dentro da sala todo o tempo. Se ela não estiver ocupada é capaz de começar a disparatar.**

Sem ter tido disso consciência, considero que F., deixara escapar a oportunidade de implementar o novo modelo de forma sistemática numa das salas. Precisamente na sala do aluno com trissomia 21. Naquela sala acontecia todo o desenvolvimento das práticas colaborativas no âmbito do MEM. Toda a dinâmica existente era considerada aliciante por F.. **O trabalho em que envolvem, responsabilizam a turma, não só o aluno, mas a turma toda. Esta experiência dos próprios alunos gerirem a sala, os comportamentos dos colegas, as aprendizagens. Tudo isso me enriqueceu, me deu muita experiência.** O aluno tinha colegas tutores que eram **impecáveis com ele**. A colega do regular **é um espectáculo**. F. estava nesta sala, e com o maior prazer, um período por semana. Era quando decorria **a assembleia de turma**. Mesmo este aluno, era apoiado em sala de apoio, para além das situações contextuais necessárias.

A colaboração às professoras também acontecia por **convite**. **Elas (as professoras) é que me convidam para eu ir para a sala. Acontece esporadicamente.** F. considerava que isso acontecia porque **elas têm esse a vontade**. Para F. estar na sala de aula era um **tipo de desafio**. A razão desses convites tinha por base, o professor do regular considerar que a retirada do aluno naquele dia, seria prejudicial. Alguma actividade ou conteúdo seria desenvolvido e era importante que o aluno estivesse presente. Nessa altura F. aceitava o convite. A sua presença poderia ser apenas física, ou pontualmente poderia ajudar, ou ser recurso a algum tema que fosse desenvolvido. Esta situação era rara acontecer. Um outro tipo de colaboração prestada por F., traduzia-se por assumir a turma quando algum dos colegas faltava. Mas esta situação também foi referida como rara.

A colaboração passava também pela planificação. Para o efeito, como acontecia com ML. havia reuniões. F. considerava que esses 'espaços/momentos' eram espaços de partilha, de troca de saberes. **Eu acho que eles aprendem connosco e nós aprendemos muito com eles. No fundo fica sempre qualquer coisa. Acho que se aprende sempre.** Nessas reuniões eram discutidas estratégias, definidos objectivos, definido material, definido a organização dos espaços.

Para reforçar um pouco a manutenção do modelo anterior nesta escola que serviu de pano de fundo, a unidade do caso, quanto a ML. e F., considero interessante re-situar a posição de ML. Isto porque afinal a implementação foi a mesma, salvo as ligeiras nuances que citei.

A opinião de ML. acerca deste novo modelo de apoio é a de que ele **não dá resposta**. A questão que ela coloca é precisamente a da formação dos professores de apoio versus alunos com NEEs. Isto é, a questão da amplitude de deficiências e a não-formação dos professores. Como ela situa a questão do apoio no âmbito da deficiência e não no âmbito curricular, por mais especializado que pudesse ser o professor, como ela própria dizia, aquele não conseguiria cobrir a vasta gama de 'deficiências'. A ideia aqui presente é a de que, para cada deficiência, haveria uma metodologia específica, ou uma 'receita', que ela reconhece não haver, deixando no ar um 'mas'.

Nesse sentido ela foi peremptória no seu discurso. **Não pode dar!** Só daria se **cada uma das docentes tivesse uma formação muito ampla sobre quase todas as deficiências. E como há muitas, seria muito difícil, não é?! É nesse âmbito que eu acho que não há resposta ideal para**

as necessidades existentes. Para ela o novo modelo não vem suprir as falhas que considera que existiam e que se vão manter, face a falta de formação/competências dos professores que tem desenvolvido o apoio.

A ultrapassagem das falhas referentes a formação/competências, e a implementação de um modelo que desse resposta real, passava pela existência de uma equipa peripatética que respondesse a todas as necessidades/deficiências. Nesse sentido ela referia: **Claro que pode, não sei se será utópico, mas talvez não! Havendo um grupo de professoras do ensino especial, e se houver com uma formação, mais neste âmbito, desta deficiência, e daquela outra e naquela outra, depois é uma questão, daquela fazer apoio nas diferentes escolas, onde há esses alunos. Penso que não seria difícil, não sei, mas talvez fosse melhor.**

Ela descrevia assim a sua ideia: **o ensino especial devia ser um recurso que estivesse muito bem preparado. Ao nível de nos fornecer literatura, de nos fornecer conhecimentos.** Este fornecimento, este bom apetrechamento, seria realizado ao nível prescritivo, dentro da lógica do modelo médico, como já se viu. A ideia era, a ida do 'especialista' daquela deficiência específica, à escola dar apoio ao aluno e ao professor. **Haver pessoas que tivessem conhecimentos neste aspecto, naquele e naquele. E no caso de um aluno com aquela necessidade haver alguém que orientasse, que se deslocasse à escola e orientasse a professora, além do apoio que pudesse dar. Portanto, do trabalho que pudesse ter concomitante com a professora, mas também de orientação, de um pouco de orientação.** Apesar de tudo, estava aqui implícita a ideia da troca e da partilha. Mas para ela só fazia sentido se a pessoa tivesse formação naquele campo, naquela área. Eis aqui a ideia do especialista, altamente especializado. A formação do especialista constitui-se como poder a negociar.

Para ML., o desenvolvimento do apoio de F., em turmas distintas, a alunos com deficiências tão diferentes, ficava comprometido face a diversificação das deficiências (autismo, trissomia 21, e o caso da aluna dela). Ela salientava que não punha em causa o trabalho da colega. **São casos completamente diferentes . E é a mesma professora que está a apoiar os três alunos, não é? É apenas uma observação que eu estou a fazer, sem pôr em causa qualquer tipo de trabalho.** O que estava em causa para ela, era como é que, era possível realizar um apoio tão diversificado. E mais uma vez ela salientava a formação especializada: **Ou a pessoa que está a orientar, tem que ter formação nos três casos, quer dizer, saber orientar, saber dar alguma orientação, ou então, limitam-nos uma à outra.** Mais uma vez surgia aqui uma crítica latente e talvez inconsciente. Estava implícito o seu cansaço de procura, sem que os especialistas a tivessem ajudado. No entanto, este limitar-se uns aos outros, resultava e ela até considerava enriquecedor, quando os alunos não apresentavam 'deficiências', como se viu nas formas colaborativas que desenvolvia com as professoras do regular.

A formação especializada era para ML. um factor decisivo. Era o definidor da qualidade do apoio. Um professor de apoio seria alguém, que tendo **uma especialização naquele campo,**



promoveria a ultrapassagem **da procura a dois**. Ela reconhecia que a procura a dois, professor do regular, professor de apoio, era **benéfico para os dois lados**. Mas não era o bastante. A especialização deveria fazer com que o professor de apoio levasse ao professor do regular o **algo mais**, não se limitando ao que acontecia na troca ou negociação da procura a dois.

Por essa razão, ML. entendia que se o novo modelo permitia estabilidade ao professor de apoio, possibilitando-lhe, no caso concreto daquela escola, **perfeitamente estar aqui sempre, estar aqui colocada**, a formação a realizar seria permanente. Ela referia que a escola sendo grande, tinha inúmeros casos. Esses alunos ali estariam pelo menos uns quatro anos. Nesse sentido, ela referia que o professor de apoio, mesmo especializado, deveria ir obtendo formação **perante os casos que fosse tendo**. Essa formação, no seu entender, constituir-se-ia como um enriquecimento e melhor desempenho do professor de apoio, para aquele aluno naquele ano, mas também para anos futuros. Ela considerava que a melhor forma disso acontecer seria através da formação instituída. **Sim, frequentar se possível, haver realmente uma instituição onde pudesse ir com alguma regularidade. Ficar com mais alguns conhecimentos sobre aquele tipo de deficiência.**

Aqui mais uma vez estava a tónica formação/deficiência. O professor do regular estava fora desta formação. Ele seria o receptor do 'algo mais' que o professor do apoio fosse 'absorvendo' dessas formações. A colaboração, a negociação era essa.

A negociação não passava por construções de acção conjunta. Manter-se-ia a divisão regular/apoio. Tão pouco havia o entendimento de uma auto-formação. Era necessário uma formação na modalidade de formação contínua, é certo, mas realizado num modelo médico-psico-pedagógico. Mesmo porque **no fundo era uma capacitação, uma formação que ela** (a professora de apoio) **estava a receber.**

#### 6.4.5 Completando o cenário

É visível que esta escola, e melhor dizendo, que as professoras do regular realizavam a sua acção social de uma forma activa, negociada, como definem os princípios da acção social ou concreta. Mas ela era realizada num 'mundo da escola regular', ficando a professora de apoio e os alunos com NEEs, para a realização das negociações à parte, no 'mundo da Educação Especial'.

A contribuir para isso terá estado no caso da professora de apoio, alguma confusão quanto aos conceitos integração/inclusão; a manutenção, quer no geral, quer no caso específico desta unidade, do atendimento da aluna em situação de sala de apoio; a ideia de que a especialização lhe tinha dado outro estatuto, e o subsequente afastamento inconsciente, da professora de apoio das professoras do regular, e, nessa linha o fortalecimento do *status quo*.

Por parte da professora do regular estava a ideia de que o novo modelo não servia porque era necessário um especialista para cada deficiência. Estava a ideia de que embora aceitasse a professora de apoio na sala, esta, perturbava. Estava a ideia do mesmo apoio deficitário, devido a não cobertura

por parte do professor de apoio de todas as deficiências. Como ML dizia agora o nome -ensino especial - não era o mesmo, mas o problema era.

A formação é uma forte tônica nos discursos das duas professoras. Ambas dão valor a especialização por deficiências. Para ML, esta tônica derivava do tipo de apoio que ela vira desenvolver até ali. Um apoio às dificuldades de aprendizagem na sala de aula era possível de realizar. Esse apoio ela tivera com professores do chamado 35. Um apoio para casos que ela considerava mais complicados (ela nunca tivera crianças com deficiências profundas) realizado pelas professoras de apoio nunca tinha sido satisfatório. Ela nunca tivera nenhum especialista (nem professor, nem psicólogos) que de facto a orientasse, com excepção deste ano. Mas ela não o refere como tendo sido a colega desta unidade a F.. Ela refere outra pessoa com outro tipo de especialização e cujo nome e valor ela valorizava no discurso realizado.

Terá contribuído para isso a dupla posição de F. Era uma posição de humildade, por um lado. Ela não sabia tudo. Teria que ir procurar. Por outro lado ela expunha-se como especialista numa determinada área - a da trissomia 21. Isto levava a que ML. mantivesse a questão da não solução através deste novo modelo. Não era possível para ela, uma mesma pessoa, ser 'especializada' em tanta deficiência.

A sua (de ML) proposta era então a de uma equipa peripatética, a semelhança do passado, mas com uma diferença. Conforme os casos dos alunos com NEEs, assim iria a escola um determinado especialista.

Nesta unidade do caso, é bem patente também a questão do modelo de inclusão que vou designar de chapa-única. ML. criticou, como se viu, os casos incluídos nas turmas, onde não era possível ao professor do regular responder as necessidades daquelas crianças.

Neste sentido também, é que nesta unidade do caso, F. contestava o modelo de inclusão e do modelo de uma forma única de apoio. Para F. aquelas crianças não podiam ter apoio na sala do regular. Então, ela mantinha o modelo de atendimento anterior, apoiando as crianças na sala de apoio e organizando um espaço na sala, onde aquela criança pudesse estar.

Na verdade a implementação do novo modelo não aconteceu, nem com relação a unidade ML/F., nem em relação à escola. O modelo implementado acabou por ser o anterior. Reforçando o exposto quanto a ML./F. o apoio à aluna era realizado na sala de apoio. A negociação entre ambas, F. e ML. era realizada num 'mundo a parte' através da planificação com base nos produtos da aluna.

O 'mundo da escola colaborativa' ficava para os professores do regular. O 'especialista' ficava à margem. Talvez porque o modelo inclusão-chapa única, não sirva. Neste aspecto F. negociou com os meios pessoais, com a especialização, procurando dar a melhor resposta aos alunos, e no caso concreto à aluna. Não houve outra negociação, no horizonte da turma de ML., daquele grupo do segundo ano. Não houve uma negociação que permitisse uma realização de trocas, de um outro tipo de colaboração face a ML. e a F., muito embora, talvez fosse possível, considerando a aluna em questão.

O ocorrido, a implementação realizada, não significa que a implementação adoptada tenha sido negativa. O que aconteceu foi a deslocação da implementação para o modelo anterior. Referindo-se ao novo modelo de apoio de maneira geral, ML. comentava como aspecto positivo: **A possibilidade de estar mais tempo na escola** (a professora de apoio), **de haver programação comum, a procura comum**. Como negativo: **Eu ia bater no mesmo. O aspecto negativo, não tem a ver com o novo modelo. Terá a ver na mesma com, se a professora não tem muito para dar, ou seja, se não tem a formação específica, é mais um pouco nesse âmbito.**

Para F., o aspecto mais positivo do novo modelo era estar num única escola. Apesar de ter realizado o apoio dentro do usual modelo, do anterior, F. não fez qualquer referência a este facto, como frustrante. Para ela, houve o desenvolvimento do modelo que lhe pareceu, o mais adequado. O modelo acordado com as professoras, e que foi realizado, tinha por objectivo atender às necessidades dos alunos e possibilitar a 'integração' real dos alunos. Relembro que ela considerava que aqueles alunos estavam integrados na escola, mas não na turma.

Esta questão pode nos remeter para uma reflexão acerca da validade de um modelo único de inclusão/modelo de apoio. Esta questão é pertinente. Ela não deriva tanto do 105. Este, deixava em aberto a mudança da escola para responder as crianças. Situava o professor de apoio no seio da Escola. As 'Normas', o 'dito' ou 'ordens' é que situavam o modelo único do professor dando apoio apenas na sala de aula. As margens de liberdade, de negociação ficaram truncadas. F., ao não implementar o novo modelo, ao adiá-lo, ao implementar o velho modelo em todas as situações, talvez tenha generalizado em demasia, mas o que fazer quando a mudança é apresentada como chapa-única? Resistir, negociar com o que se sabe? Terá pesado, nesta unidade, o facto de F. ter dado tanto valor a especialização e a centragem, ou a manutenção de um olhar ainda sobre a deficiência, tanto dela como de ML.? Terá pesado as exigências de ML. face a um tipo de 'experts' que não existe na Educação Especial? Terá pesado, F. ter-se identificado com a especialização em 'trissomia 21'?

Quero crer que houve um conjunto de questões que estiveram situadas na racionalidade limitada, outras nas falhas da negociação e do poder com a manutenção de lógica da velha racionalidade da Educação Especial. A escola, em si, também esteve alheada. Era impossível, tudo analisar, tudo prever. Como F. referia o 105 ficou um 'bocado esquecido'. Ficou para trás. E mais uma vez houve a separação regular/especial. Houve a não compreensão da passagem de tudo isto pelo Projecto Educativo a desenvolver, sendo o professor de apoio um de entre os muitos colaboradores. Aqui, nesta escola, onde a colegialidade brotava, esperava-se mais.

Eis expostas as quatro unidades que constituem o caso. Procurei desocultar, analisar e interpretar as diferentes versões de cada unidade. Relembro, o que foi dito neste ponto do meu estudo: a análise e a interpretação são concomitantes e cumprem o objectivo de dar sentido ao 'produto'. Foi o que procurei realizar em cada unidade. A separação realizada, serviu para ver o relacionamento das 'partes'. Como referi, procurei descobrir, o que 'olhar de perto e pensar fundo', o que salientar, o que deixar de lado. Agora no último capítulo, procurarei retomar algumas dessas descobertas, contidas em cada unidade, entrelaçando-as, de forma a ver o todo do caso.

## XIV CAPÍTULO

### AS QUATRO FACETAS DO CASO: DUPLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES INTERPELANTES

#### 1. Globalização e especificidades

Tomando por base as unidades constitutivas do estudo de caso em múltiplos locais, cumpre este capítulo a função de uma interpelação globalizante, a fim de restituir/constituir o sentido do 'todo', ao caso. A ideia é procurar a expressão dos sentidos comuns ou divergentes existentes entre as unidades. Porém, é de todo impossível esquecer a referência às especificidades locais de cada uma das partes ou unidades. No capítulo anterior, aquelas unidades foram também sujeitas à uma interpelação, onde cuidei de salientar a acção social desenvolvida pelos actores nos seus contextos de acção concreto.

A construção desta narrativa, apresentada sob a estrutura de pontos, realizará a interpelação tomando por base as ideias-força presentes nas unidades e alguns dos aspectos teóricos mais pertinentes. Nessa interpelação optei por realizar, uma ou outra, rechamada de vinhetas, ou partes mínimas das mesmas, desde que estas, mantivessem o sentido do discurso. Contudo, a análise/interpretação presente nesta narrativa, não extinguirá todos os aspectos possíveis de análise/interpretação. À partida, tal realização seria uma ilusão. Fica em aberto ao leitor a procura de ler nas entrelinhas o que não seja expresso, ou então, retornar às unidades.

Nesta narrativa resituo o estudo no âmbito da sociologia, e mais exactamente, na sociologia da acção social, na perspectiva de Friedberg. Completarei a análise com a interpelação de perspectivas teóricas de outros autores (Hargreaves, Thévenot, Ainscow), também já referidos na parte teórica. Considero que tal interpelação faz sentido, pela pertinência e complementariedade que apresentam para o caso. Neste sentido, ver-se-á as diferentes interpenetrações ocorridas pela temática da inclusão, ponto de entrada deste trabalho. Ver-se-á como resultado dessa interpenetração as questões ligadas a temática central do novo modelo de apoio - a colaboração. Tratar-se-á de interpelar a inovação instituída - o novo modelo de apoio e a construção da escola de orientação inclusiva - com base na cultura da colaboração. Nesta visão globalizante, ver-se-á de que forma os actores na acção concreta tiraram partido das incertezas, da autonomia relativa, da racionalidade limitada, da cooperação, do poder, das trocas e negociações, da colegialidade forçada, dos elementos empreendedores, e das 'boas razões' os levaram a agir. Que acção social foi mais conveniente, para construir uma acção conjugada, no sentido orientado da inclusividade dos alunos na escola ao nível do primeiro ciclo.

## 2. A analogia 'friedbergariana': A acção social concreta e a implementação do modelo de apoio

Na perspectiva de Friedberg assume importância crucial a analogia da organização e toda complexidade de jogos no sentido da troca, da negociação, isto é, da cooperação. Os jogos realizados, mais ou menos explícitos e definidos, são jogados pelos actores em interacção através de regras informais, estruturadas em torno da aprendizagem colectiva face ao contexto real. Aos actores é reconhecida a capacidade da invenção de regras, a tomada de decisões de vária ordem. Em tal criação tornam-se autores. Pelo uso estratégico, interpretam regras, que não foram por eles desenvolvidas, mas que se espera que as cumpram.

No caso do meu estudo os actores em interacção, as professoras do regular e do apoio do primeiro ciclo, tinham a sua frente a implementação do novo modelo de apoio. Este tinha sido instituído centralmente (pelo Ministério) e era regulamento pelo normativo 105/97 e reforçado/re-explicado pelas 'Normas', documento formal de trabalho, também emanado pelo Ministério (Núcleo de Orientação de Educação e Educação Especial), como já referi. Face às regras neles contidas, os actores em questão, interpretaram-nas no sentido da implementação do modelo. As professoras em questão, realizaram as interpretações dos documentos. Essa interpretação foi 'interpenetrada' pela interpretação das ECAEs, as quais pertenciam as professoras de apoio. Nesta interpenetração, a autonomia relativa dos actores que tinham que implementar o novo modelo, foi abalada. As instruções ou ordens foram claras, ainda que o normativo, o 105, deixasse margem de manobra. A ordem, era a de que, o apoio tinha que ser realizado na sala de aula. Tratou-se de uma coacção pelo 'dito', mas que também estava contida de alguma forma explícita nas 'Normas'.

Esta preocupação foi central, mas sofreu as variações locais, face à acção social realizada, como se viu em cada unidade. As variações da modalidade de apoio em sala de aula apresentaram-se num continuum. Este, constituiu-se da seguinte maneira: apoio dirigido unicamente aos alunos com NEEs, que se mostrou ineficaz pelas razões apontadas (unidade da 'Colegialidade-Especialização' - note-se que a designação está reduzida); apoio centrado nos alunos com NEEs, mas com alguma variação, face a uma, ou outra actividade (unidade 'Camuflagem'); apoio dirigido aos alunos com NEEs e englobando os demais alunos inseridos nos anos de escolaridade numa mesma turma (unidade 'Sintonia'); apoio aos alunos com NEEs reagrupados com outros alunos (níveis) com dificuldades de aprendizagem face a determinados aspectos/conteúdos (unidade 'Sintonia'); apoio/suporte suplementar ou pontual aos demais alunos quando necessário (unidade 'Sintonia'); apoio aos alunos com NEEs com expansão imediata à turma (unidade 'Guia').

O novo modelo implicava mais do que o apoio ao aluno. Era precisamente essa centralidade que o modelo queria modificar. No modelo de apoio anterior, a colaboração entre os professores, eficaz ou não eficaz, também existia. Podia acontecer através da modalidade da planificação, do material, da organização estratégica da sala de aula, etc. Mas a centralidade era o aluno, apoiado fora da sala, salvo raras excepções, como se viu no salientado pelas professoras das diferentes unidades.

O novo modelo de apoio tinha como questão de fundo a colaboração entre os professores do regular e do apoio, no sentido da mudança das práticas no seio das turmas. Por essa razão, a implementação exigia que o apoio ao aluno ocorresse preferencialmente na sala de aula. No caso do meu estudo viu-se que o entendimento, a interpretação, foi 'obrigatoriamente' realizado na sala de aula. A presença do professor de apoio na sala de aula pretendia ser promotora de uma colaboração estreita entre o professor da turma e o do apoio, levando a mudança de práticas. As formas (que já referi noutro ponto do trabalho) estavam previstas nas 'Normas'. No caso do meu estudo, as professoras de apoio, de maneira geral, mantiveram como preocupação central o apoio face aos alunos com NEEs, realizado na sala de aula. Interpretaram de forma genérica que essa era a deslocação a fazer. E assim foi realizado. A colaboração expandida a turma, nos casos onde aconteceu, foi consequência 'natural' da presença da professora de apoio na sala.

Das formas pretendidas e explicitadas nas 'Normas', algumas (por ex. o ensino cooperativo) aconteceram de forma natural. Para tal terá contribuído o desenvolvimento da interacção da acção que se foi construindo pela presença conjunta das duas professoras no mesmo espaço. Aconteceram formas de ensino cooperativo pontuais e programadas, face ao todo da turma (unidade 'Sintonia'); o âmbito de exploração foi o acordado (Língua Portuguesa), face às necessidades dos alunos e ao reconhecimento das competências reconhecidas entre as professoras. Aconteceram formas pontuais de ensino cooperativo face à uma, ou outra, actividade (por ex. Educação Física), mas o verdadeiro objectivo era o aumento da participação dos alunos com NEEs (unidade 'Camuflagem'). Aconteceram formas de ensino cooperativo, semelhantes (apenas) ao ensino em equipa (por não ser programado e não haver especificação de divisão de responsabilidades), onde o professor de apoio completava as ideias/exploração de conteúdos, por livre iniciativa, sempre que entendesse e por acordo tácito, logo informal e não programado (unidade 'Guia'). Forma semelhante a anterior também aconteceu, em que o professor de apoio, se introduzia na discussão/apresentação e de forma não programada, não propriamente em termos de 'conteúdos', mas para promover a participação dos alunos com NEEs no grupo/turma (unidade 'Camuflagem'). Aconteceram formas de ensino cooperativo do tipo 'um ensina, o outro dá suporte'; o professor da turma tinha a responsabilidade da programação e do ensino, e o professor de apoio prestava assistência/apoio aos diferentes alunos da turma, juntamente com o professor do regular, como forma de reforço das aprendizagens (unidade 'Guia').

Como se pode ver, houve uma variação do tipo de ensino cooperativo. Não é fácil realizar o ensino cooperativo e não foi para as professoras do meu estudo. Muito do que aconteceu foi realizado sem certezas, pois que a situação era nova. As formas desenvolvidas não seguiram exactamente as formas explicitadas pela modalidade do ensino cooperativo. Foram favorecidas pela presença das duas professoras na sala de aula, em situação de interacção ou de acção social. Essa presença permitiu o desenvolvimento das características da colaboração, como sejam: paridade, responsabilidade partilhada, tomadas de decisão e vontade (Friend *et al*, 1996). Os contextos foram facilitadores da ocorrência do mesmo. O contexto, as características pessoais de cada uma das

professoras, os interesses pelas temáticas curriculares e seu domínio, os estilos de ensino, as competências comunicativas, as necessidades dos alunos, a confiança mútua entre as professoras, tudo contribuiu, de forma tácita ou programada, para a cooperação realizada.

O facto do ensino cooperativo ter acontecido, nas formas apontadas, é revelador da existência de relações colaborativas que se foram construindo entre as professoras, sendo algumas dessas construções mais fortalecidas do que outras, derivando daí as cambiantes ocorridas. As incertezas iniciais, de como estarem na sala, permitiram, como refere Friedberg, o surgir de competências para as ultrapassar. Esse foi o motivo forte, construído no sentido de que a presença das duas professoras, era uma mais valia para toda a turma. Foi esse motivo-base que lhes permitiu o desenvolvimento da colaboração no âmbito do ensino cooperativo. As professoras de apoio, confrontadas, na entrevista, com estas práticas colaborativas e o estabelecido pelas 'Normas', referiram desconhecer aquelas modalidades, pondo em causa a falta de formação face ao exigido. Isto é, a colaboração realizada cumpriu aspectos do exigido, não porque estivessem a dar cumprimento ao estabelecido, mas porque **aconteceu**, como referia uma das professoras.

Neste novo modelo, a inovação situava-se na centralidade da colocação do professor de apoio no seio da escola. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais era o desenvolvimento de formas de apoio/colaboração na sala de aula, e cujo desenvolvimento acabei de referir face ao estudo de caso. Acima refiro o concernente a unidade referenciada no estudo de caso, isto é, professor de apoio/professor do regular especificados. Relativamente aos demais colegas das suas escolas, viu-se a variação ocorrida, havendo no entanto, pontos comuns e divergentes. Razões várias, ou sob a forma de constrangimentos, ou de facilidades, serviram de justificações para as modalidades encontradas. Estas, foram realizadas no âmbito do modelo ou mesmo fora dele, contrariando-o.

Apenas a professora de apoio da unidade 'Sintonia' realizou a expansão do apoio no seio da turma. Toda a acção de expansão deveu-se ao carácter de empreendedor social da acção da professora de apoio, que encontrou eco naqueles contextos concretos, através das interdependências geradas, possibilitando a cooperação. Todos os detalhes constam da análise da unidade. As modalidades de colaboração nas demais turmas assumiram a forma de apoio aos alunos, pelas razões apontadas (características inerentes ao contexto das turmas). Relembro que no caso desta escola, essa postura fôra acordada em Conselho Escolar, mediante a implementação do novo modelo de apoio, acontecendo portanto o mesmo, com a outra colega de apoio ali colocada. Quer ao nível da unidade professora de apoio/professora do regular, quer a nível da escola, aconteceram as trocas, as negociações, os jogos de cooperação e poder. Pela vastidão dos dados remeto para a análise da unidade a procura de todos os aspectos pertinentes.

A professora de apoio da unidade 'Guia', viu a nova modalidade de apoio restringida à colega que constitui a unidade deste caso. As razões apontadas constam da análise realizada. Com os demais colegas o modelo não foi possível de desenvolver. Para a professora de apoio tudo passava por uma questão de **mentalidades**. Ela considerava que eles **não tinham culpa**. Estavam **habitua-**



ao modelo anterior. **Não tinham formação** que lhes permitisse uma outra **abertura**. **Não a conheciam**. Para ela, a questão também passava porque ela **não** tinha perfil para se **impor**. Havia um duplo sentido. Por um lado estavam os colegas que **resistiam**, pelas razões que ela expunha. Por outro lado, estava ela, atribuindo-se '**mea culpa**', pelo que considerava, ser sua incapacidade para enfrentar os colegas. Ela entendia o constrangimento dos colegas em tê-la dentro da sala. Colocando-se no lugar deles, ela própria sentia-se constrangida, pelo que referia - **eu também reagiria assim** -. Havia um duplo constrangimento: o dela e o dos colegas. Havia ainda o entendimento de rentabilidade para os alunos. Ela considerava que o novo modelo trazia dispersão, na relação tempo/alunos/espço. A ideia presente advinha do facto dos alunos serem de vários professores. A justificação era a de que num só espaço/tempo, ela poderia ser mais rentabilizada.

Todas estas incertezas que ela sentia não geraram competências de ultrapassagem. O que ela sentia era o inverso. Sentia-se incompetente para lidar com os vários constrangimentos advindos dos colegas, o que aumentava o seu sentimento de incompetência para lidar com aquele modelo. Restou então, a manutenção do velho modelo. Os alunos eram apoiados em sala de apoio, que ali assumia o nome gabinete, pelas dimensões exíguas do mesmo. No demais, a colaboração prestada aos colegas desenvolvia-se no âmbito da planificação. Isto é, com excepção da colega da unidade, no demais tudo se manteve como antes.

Resta referir que, pese embora as próprias incertezas da professora de apoio face ao novo modelo, a negociação fôra tentada, em reunião do Conselho Escolar. Essa negociação foi fragilizada pela postura que a própria professora assumia e que explicitarei. Da parte dela, os termos da negociação foram apresentados como passagem da informação do 105 e das **ordens** que recebera da ECAE. Nesse sentido, a ideia deixada foi a de que o apoio tinha que ser realizada na sala de aula. Por parte dos colegas os termos foram de recusa ao apoio na sala. Esses termos assumiram-se como recusa frontal - **Eu não quero!** -, passando pela ideia de '**podes ir, mas não vai dar certo**'. O que estava em jogo eram os efeitos de posição e de disposição de Boudon que referi (citados por Friedberg) neste trabalho. Na análise da unidade pode-se ver que ela tentou realizar o apoio numa outra turma, tendo por base o facto de conhecer a colega. No entanto, os termos de negociação viram-se gorados, quer pela forma inicial, quer pelo decorrer do processo. A colega não a impediu de entrar, nem de estar na sala. Tão pouco a mandou embora. O retroceder foi da parte dela. Dentro da turma sentiu os constrangimentos que referi face à ela, e mais exactamente: como se dá apoio dentro da sala de aula sem perturbar ninguém; como ser rentável para a aluna em questão?

Na unidade 'Camuflagem' aconteceu algo semelhante a unidade 'Guia'. A professora de apoio realizou o apoio e as formas de colaboração referidas apenas numa turma. Tal foi possível de realizar na turma de uma colega que conhecia. A análise da unidade contém todos os elementos. Quanto aos demais colegas (duas professoras) o apoio em sala de aula não foi passível de realização. Face à negociação tentada pela professora de apoio, e que refiro na análise da unidade, há a salientar que não houve recusa frontal. Houve o estabelecimento do que Morel, citado por Friedberg, chama de acordos



de 'guerra fria' ou 'paz armada'. A questão do efeito de posição, no referente a uma das professoras, também estava presente. Na análise da unidade todos esses detalhes sobressaem. Assim, a professora de apoio, com as demais professoras realizou o modelo anterior. O apoio centrou-se nos alunos, sendo realizado em sala de apoio. Com as colegas, a colaboração era do âmbito da planificação. Esta última faceta restringia-se a planificação realizado no papel. Não havia continuidade. Esta postura das demais professoras incomodava a professora de apoio. Naquela escola, com excepção da colega da unidade, o 105 ficara à porta. Na guerra fria ou paz armada, tudo era camuflado. De tal modo que caso houvesse alguma situação de inspecção, dir-se-ia que o apoio estaria a **acontecer em sala de apoio só naquele dia, excepcionalmente**.

Na unidade 'Colegialidade-Especialização' aconteceu a generalização da manutenção do modelo anterior à toda escola. No caso da unidade professora de apoio/regular houve uma tentativa de realização do apoio na sala de aula. Aquela modalidade de apoio, dentro da sala de aula, foi porém deslocada para apoio em sala de apoio. Enquanto durou, naquela sala/unidade do caso, o apoio dirigiu-se unicamente à aluna com NEEs. Várias razões foram apontadas para o sucedido e que remeto para a referida análise. A razão-base salientada foi a vontade da aluna. Possa embora esse facto ter pesado na decisão tomada, vários aspectos justificados pelas professoras levam-me a dizer, que subjacente a esta necessidade de atender ao pedido da aluna, estava a lógica da racionalidade técnica, predominante nos modelos anteriores da Educação Especial. Isto é, estas duas professoras, supervalorizavam a especialização, por razões distintas que aponte na análise. Derivava então daí, a valorização da realização de técnicas especiais, levando ao entendimento da rentabilidade em sala de apoio. Como a negociação realizada tinha como cerne o apoio à aluna, facilmente ocorreu a deslocação. Também aqui encontro ecos de uma guerra fria ou paz armada, onde nenhuma das professoras, queria ferir ou sair ferida. Tais ecos denunciam a fragilidade do acordo realizado, que sendo de concepção mínima (não contratantes, convicções distintas, fidelidade, confiança e astúcia) facilmente foi desmantelado.

Ambas eram defensoras da especialização, o que não ponho em causa. A problemática existia na centragem dessa especialização na referida lógica. Houve todo um enfoque nas questões da deficiência em ambas as partes. A questão especialização/competência/alunos a apoiar, professores a **orientar** levou a professora do regular a denunciar descrédito no novo modelo ou em qualquer outro modelo. Para ela, a resposta passava por um modelo constituído por uma equipa altamente especializada e peripatética (veja-se análise da unidade). Estava aqui presente a lógica já referida e a questão das competências como carácter constrangente, no sentido apontado por Friedberg. A competência constituiu-se como barreira, fechando o campo de acção das duas professoras. Tal facto, levou a um fraco grau de intermutabilidade real entre as professoras em questão.

Com os demais professores (desta unidade do caso), o apoio era realizado em sala de apoio desde a fase inicial. A razão assentava no facto dos alunos serem casos complexos, sendo necessário que a professora de apoio os **preparasse para estar na turma**. A professora de apoio pretendia que

os alunos tivessem um tipo de comportamento **o mais normal possível para serem bem aceites pelos colegas**. A lógica é a do saber prescritivo/remediativo do especialista.

A negociação da modalidade de apoio a realizar nesta unidade foi feita na relação dual - professora de apoio/professora do regular -. No concernente aos demais professores, havia uma situação como refiro na análise, onde considero que teria sido possível e do agrado de ambas, o apoio dentro da própria sala. Nessa sala, não havia resistências, pelo contrário havia **convites** para que a professora de apoio ficasse na sala. Penso que tal não ocorreu, pela impregnação da lógica da racionalidade técnica da professora de apoio.

Considerando as unidades constitutivas do caso no âmbito da troca negociada, há a referir de forma sucinta, as variações ocorridas ao nível das relações negociadas. São essas relações negociadas que orientam a regulação dos comportamentos dos actores implicados, e que é em si mesma, a estrutura de campo. As unidades constitutivas encontravam-se nos seus contextos distintos. Nesse sentido, como o poder não é mero exercício como refere Friedberg, o espaço de acção dos actores, no caso das professoras, continha a impregnação desse poder, que era de ordem relacional. Competia-lhes saber extrair o poder dos recursos existentes de forma a transaccionar as suas relações. Elas próprias e o contexto eram os recursos com que podiam contar. As relações construídas entre as professoras em questão tinham ligação directa com os objectivos em questão, no caso, com a implementação do novo modelo de apoio.

Na unidade 'Sintonia', estranhas entre si, mas dominando as necessidades do contexto/escola, aconteceu a empatia, a sintonia, que facilitou o desenvolvimento do modelo de apoio. A escola em questão tinha uma problemática específica, que já referi na análise da unidade. Esse contexto escolar tão estigmatizado terá contribuído para a aproximação das duas professoras, que defendiam ideais e finalidades educativas próximas ou do mesmo âmbito. Esse conjunto, empatia e contexto/entendimento próximo, levou ao estabelecimento de relações horizontais do tipo fraternas, logo confiantes.

Na unidade 'Guia', havia uma relação de conhecimento/amizade já estabelecida, logo facilitadora dos processos a desenvolver. A implementação do novo modelo ainda as aproximou mais, dado que a professora do regular se constituiu como 'ego' assegurando a implementação do modelo. Nesse sentido, as suas relações eram de índole fraterna e por conseguinte de mútua confiança.

Na unidade 'Camuflagem', havendo algum conhecimento prévio, entre as duas professoras, e a aceitação mútua da implementação do modelo em sala de aula, também houve aproximação. A professora do regular nunca tivera apoio, mas durante a sua formação no Magistério ouvira falar nas vantagens da presença da professora de apoio na sala de aula. Nesse sentido, aceitou a proposta da professora do regular, tendo no entanto, pesado mais, o facto de se conhecerem (veja-se unidade). As suas relações também eram fraternas.

Na unidade 'Colegialidade-Especialização' as relações formais não tinham ainda sido ultrapassadas. Considero que esse facto terá contribuído para a deslocação do modelo face à primeira dificuldade. No caso desta unidade, o contexto-escola era rico de interações entre as professoras do regular. Porém todo o voluntariado e riqueza de interações ali existente não se instalou entre a professora de apoio e a colega, mantendo-se as relações a um nível balcanizado (Hargreaves, 1994; 1998).

Não havendo poder sem relação, nem relação sem troca, como refere Friedberg, ocorre um elo entre poder e interdependência, sendo ele, a dimensão instrumental do poder transaccionado. Este poder transaccionado é uma dimensão normal da cooperação humana, como já afirmei. Reforçando que o Friedberg dizia, as relações não são gratuitas. Aqui as professoras realizaram o que Friedberg referia às páginas 117 da sua obra *O Poder e a Regra*, e que volto a citar: *"Entra-se numa relação de poder porque se deve obter cooperação de outras pessoas para a realização de um projecto..."*. Dito isto, as professoras em questão estruturaram a sua acção através da dependência mútua e desequilibrada. Isto é, na análise das unidades, sobressai de maneira geral, o valor que as professoras do regular atribuíram a especialização e/ou aos saberes experienciais das colegas do apoio (veja-se unidades).

Com excepção da unidade 'Colegialidade-Especialização' (como acima se verifica, como ideia geral), nas demais unidades, as professoras do regular reconheciam as competências das professoras de apoio, como **'sabe mais do eu'**, no concernente aos alunos com NEEs. Isto é, havia um reconhecimento e aceitação de que as trocas poderiam ser desequilibradas. Nesse entendimento, o processo de trocas possibilitava o **confronto, troca de opiniões** face às propostas das professoras de apoio, caindo por terra o velho estigma de que a palavra da professora de apoio era 'lei'.

É de referir que na unidade 'Guia', ocorreu o inverso, a professora de apoio reconhecia que a professora do regular tinha mais competência - **ela até sabe mais do eu** - logo mais hipótese de favorecer as trocas. A questão era a da valorização dos saberes experienciais. A professora do regular tinha mais tempo de ensino na Educação Especial do que a professora do apoio.

Por último, e reforçando e explicitando um pouco mais o acima exposto, saliento que, no concernente a unidade 'Colegialidade-Especialização', a professora do regular referiu que esta questão da competência, **o saber dar, trocar**, não tinha a ver com 'aquela' professora de apoio. Que este ano isso acontecia, que **havia troca** entre ambas. Este facto porém, tinha sido diversas vezes por ela comentado ao longo do seu discurso, denotando um certo desencantamento, um certo cansaço de **andar a procura de saber e resolver questões** relativas às **deficiências dos alunos**. Nesse sentido, ela diria que era preciso que o **professor do ensino especial tivesse mais para dar, orientar**.

As professoras do apoio também reconheciam as competências das professoras do regular face ao domínio curricular/conteúdos. No entanto, salientaram a existência de constrangimentos ao desenvolvimento de competências das professoras do regular. De entre esses constrangimentos apontaram: o tempo, o currículo, a pressão dos pais, a dispersão/intensificação de tarefas, a

constituição das turmas. O sentido era o de que, as professoras mal tinham tempo de olhar pelos alunos com NEEs. Por essa razão é que na unidade 'Sintonia', a professora de apoio preocupava-se em desenvolver formas de apoio e de ensino cooperativo, como por exemplo, assumindo o grande grupo, para que a professora do regular pudesse trabalhar com os alunos com NEEs.

Tomando agora as questões da natureza bilateral ou multilateral do poder de que fala Friedberg, há a considerar que o poder é a troca negociada das possibilidades de acção (comportamentos) realizados. Nesse sentido, a acção é o mecanismo pelo qual o poder é mobilizado e transformado em resultados reais. Os comportamentos 'trocados' pela negociação estruturam as possibilidades de ocorrência dos lucros, sendo que uns (actores) poderão ter mais lucros que outros. Esse processamento da construção do poder depende da pertinência das possibilidades de acção identificadas pelos actores, e, da liberdade ou zona de autonomia utilizada.

A pertinência das possibilidades de acção deriva directamente de como os actores vêem as possibilidades de cada um face ao outro. Essa visão constrói o controle e gestão dos problemas e das soluções realizadas. Os actores envolvidos realizam as diferentes manipulações para desenvolverem o controle e gestão referidos. O desenvolvimento processado é normalmente uma capacidade aprendida, desenvolvida pelas próprias interacções. Tal capacidade, como um 'dom' é muito rara, e mesmo existindo potencialmente, ela é parcial, pois que a sua 'aplicação' dependerá da interacção em contexto.

Face à esta pertinência de possibilidades, as professoras das unidades, com excepção da 'Colegialidade-Especialização', terão entendido entre si, que as colegas parceiras - regular/apoio - e os contextos respectivos das salas de aula, se constituíam como possibilidades pertinentes da acção colaborativa a desenvolver no sentido da implementação do novo modelo. Considero mesmo, que no caso da unidade 'Sintonia' tal capacidade existia, de parte a parte (regular/apoio), não só, devido as aprendizagens realizadas nos seus percursos, mas também era, inicialmente, o tal 'dom' raro que existindo parcialmente em ambas, foi fácil de se desenvolver.

Situando agora, o jogo das manipulações realizadas pelas professoras nas questões inerentes à pertinência referida, entendo que aquelas, ocorreram tendo por base as duas instâncias referidas por Friedberg quanto a acção/reacção de *ego-alter*. Considero que as unidades 'Guia' e 'Camuflagem' situaram-se no jogo em que *ego* se tornou importante para *alter*, pela permissão para 'entrar' nas salas de aula. A unidade 'Colegialidade-Especialização', de alguma forma se situa neste enquadramento, como tentarei explicitar.

Na unidade 'Guia' a professora do regular foi *ego*, possibilitando a *alter*, professora do apoio, a abertura para a implementação do novo modelo de apoio. Nesta unidade *alter*, ofereceu as contrapartidas (o processo de troca realizado - ajuda na gestão da sala) a *ego*, devido a boa vontade deste em aceitá-la na sala de aula. Nesse sentido, *ego*, a professora do regular, realizava o controle das incertezas que ameaçavam *alter*, professora de apoio, face à implementação do novo modelo. Como *ego* referia, **ela ajuda-me, completa-me.**

Na unidade 'Camuflagem', a professora do apoio foi *ego*, e a do regular *alter*. Como *ego*, a professora de apoio assegurava as respostas aos problemas e dúvidas de *alter*, professora do regular, face ao processamento do ensino/aprendizagem dos alunos com NEEs, e de outros alunos com dificuldades. *Alter*, professora do regular, sentia-se gratificada. Para *alter*, *ego*, professora do apoio representava segurança pedagógica e mesmo física devido ao isolamento em que ficava na escola (veja-se unidade). *Alter*, no seu discurso referira que: **eu não sei fazer o que ela faz.**

Na unidade 'Colegialidade-Especialização', o enquadramento não é linear. Parece haver uma troca, sendo as duas professoras, ora *ego*, ora *alter*. Isto porque, a professora do regular realizara a procura de respostas ao problema da aluna, dado que não tinha a tal orientação completa que sempre procurara. Mas ela, professora do regular, refere que a professora do apoio também estudava com ela, e que embora isso fosse bom, ela gostaria de mais **orientação**. Isto é, a professora do regular, embora interagisse com a professora de apoio, não se sentia verdadeiramente ameaçada ou impotente para resolver o problema. Por parte da professora do apoio, havia a consideração de que, o facto de ser especializada, significava ver como válida a sua acção junto da professora do regular. Também ela, não necessitava da professora do regular para resolver o problema da aluna. A acção de manipulação entre *ego* e *alter* era realizada entre as duas professoras no âmbito da planificação, pois como já referi, o apoio era realizado em sala de apoio. Assim, uma e outra, actuavam em seus espaços de forma independente, realizando as trocas, as negociações, face aos produtos de aprendizagem da aluna. Estes produtos eram o veículo da acção/manipulação realizada. O processo consistia em porem-se a par do ponto de aprendizagem da aluna, trocarem impressões e avançarem com propostas para darem continuidade do programado, a realizar em espaços distintos. Essas propostas tanto eram de uma, como de outra.

Situo a unidade 'Sintonia' na outra instância. O processo de manipulação realizado foi aquele em que *ego* convence *alter* da importância dos problemas em jogo, no sentido de valorizar a compreensão de *alter*. Nesta unidade, a professora de apoio constituiu-se como *ego*, e a professora do regular como *alter*. A professora de apoio, *ego*, através da estratégia da resolução de problemas levava a professora do regular, *alter*, a encontrar as respostas. A ideia era mesmo a contida nesta instância. A professora de apoio agia, procurando facilitar a desocultação dos saberes práticos da professora do regular. Por sua vez, a professora do regular apresentava interesse em resolver os problemas. Desse modo, a possibilidade de acção foi sendo sempre incrementada e facilitada o que foi possível ver pela acção realizada no seio da sala de aula e na própria escola. Refiro, que neste último aspecto, o da acção na escola, a acção desenvolvida promoveu na professora do regular o reforço das suas ideias e que agora encontrava eco/reforço na professora de apoio.

No referente a zona de autonomia ou liberdade as professoras em questão usaram a imprevisibilidade de acordo com os contextos. De modo algum, considero que tenha havido uso da imprevisibilidade potencial em algum dos casos. O sentido foi aquele referido por Friedberg, de que todas foram de certa forma imprevisíveis umas para as outras.

Na unidade 'Colegialidade-Especialização', penso poder afirmar, que o facto do contexto da unidade em si, caracterizar-se como constrangido e regulado (lembro que a professora de apoio referia que a professora do regular queria **tudo bem programado**) levava a professora de apoio a usar a imprevisibilidade parcial, negociando da forma que foi possível.

Nas demais unidades, com contextos mais fluídos, ocorreu a valorização da capacidade de negociação. No entanto, nenhuma das professoras utilizou a troca e o poder como arma ou chantagem, entre si.

Nas escolas, porém foi diferente. Na escola da unidade 'Camuflagem', considero que houve a tentativa de rebelião consignada na acção previsível referida por Friedberg. A professora de apoio, face a previsibilidade das demais professoras, tornou-se também previsível. Realizou mesmo ameaças veladas, chantageando com a possível presença do inspector. Na escola da unidade 'Guia', a professora de apoio obteve a certeza de não poder realizar o apoio nas demais salas. Tal facto promoveu a separação entre a imprevisibilidade e a incerteza. Restou-lhe a previsibilidade de realizar o restante apoio em gabinete. Na escola da unidade 'Sintonia', a imprevisibilidade foi a marca estruturante forma de negociação. Tal permitiu o alargamento da negociação, realizada através do desenvolvimento da criação e das incertezas. Na escola da unidade 'Colegialidade-Especialização', as margens de manobra e de liberdade estavam nas 'mãos' da professora de apoio. Considero que houve uma renúncia do uso da sua imprevisibilidade.

Então, nas diferentes unidades, o jogo da troca negociada dos comportamentos realizou-se em torno da lógica das questões da imprevisibilidade e das incertezas. Vendo agora as unidades no âmbito desta lógica há a considerar os seus posicionamentos face às dimensões ofensivas/defensivas. Estas duas dimensões são contraditórias, mas são também, complementares. Na dimensão ofensiva *ego* procura o êxito através dos comportamentos instrumentais de *alter*. Na dimensão defensiva o objectivo de *ego* é aumentar a intermutabilidade (sempre imperfeita, como salienta Friedberg) de *alter*. Não é linear dizer que uma unidade ocorreu numa, ou noutra, dimensão. No entanto, face às negociações ocorridas e analisadas nas unidades, e utilizando uma 'lente de aumento', posso enquadrar as unidades no que se, me reflectiu como predominante. Dito de forma breve, situo as unidades da seguinte maneira: a unidade 'Colegialidade-Especialização', na lógica ofensiva; as demais unidades na lógica defensiva, mas com graus distintos. Lembro porém, que este enquadramento é parcelar e restritivo. No entanto, todos os dados analisados conduziram-me a esta dedução, pese embora, a limitação que possa representar.

Analisando agora as unidades no âmbito das questões poder/competência, há a considerar as duas dimensões: a que perspectiva essa relação nos saberes práticos face às incertezas dos actores; e a que perspectiva no plano indivíduo/grupo.

Considerando a primeira perspectiva, considero que na unidade 'Colegialidade-Especialização', a relação incertezas/competências, era geradora de mal estar. As incertezas levavam as duas professoras ao desenvolvimento de estudos conjuntos teóricos/práticos, o que poderia ser

entendido como a construção de competências para ultrapassar as incertezas. Mas também as levava a estudos em situação de isolamento. Quer a professora do regular, quer a do apoio procuravam soluções nos saberes teóricos e não tanto nos saberes práticos. Isto fazia com que a professora do regular procurasse a resolução das incertezas nos estudos bibliográficos. Neste sentido, defendia a existência de uma **biblioteca com livros sobre todas as deficiências**. A posição de humildade assumida pela professora de apoio - de quem **não sabe tudo** - mas que ao mesmo tempo era 'expert' numa determinada área, por ser **especializada**, levava-a a procurar a ultrapassagem das incertezas, tal qual, o 'clínico' que iria estudar para prescrever. Havia um desfasamento, uma procura prescritiva, o que não possibilitava que a incerteza surgida servisse de suporte à negociação a realizar.

Ainda na mesma perspectiva, nas demais unidades, considero que o processo de resolução das incertezas cumpriu os objectivos através das suas formas complexas e por vezes contraditórias, próprias de tal processo (veja-se análise das unidades). As incertezas geraram competências. As competências geraram incertezas. Tem aqui cabimento salientar o comentário da professora de apoio da unidade 'Sintonia', que considero, válida esta relação poder/competência, e nesse sentido, incertezas/competências. Ela referia: **a parceria cria novas necessidades**. O processo dinâmico resultante dessa construção servia para consolidar a relação das professoras. O saber prático das professoras do regular era validado, bem como o saber prático das professoras de apoio. O valor dado a aprendizagem pela experiência foi salientado por estas unidades.

Na segunda perspectiva, onde o enfoque é situado nos indivíduos/grupo há a considerar as competências pessoais face à acção colectiva. As competências pessoais são do âmbito relacional, diz-nos Friedberg. Estas competências permitem a construção da relação com o outro e nesse sentido realizar as trocas, a negociação e a discussão. Essas mesmas competências permitem a aceitação e assunção das dependências uns dos outros, o que possibilita a exploração das oportunidades existentes no contexto. É aqui que há o situar da cultura (aprendizagens familiares, sociais, profissionais, etc.) dos indivíduos, que se sabem diferentes e influenciados pelos seus quadros de referência. Desse conjunto advém a construção da relação com o outro. As relações construídas são desiguais. Através delas os indivíduos 'denunciam' as suas diferentes competências.

Essas relações ganham peso, valor, através da capacidade colectiva que se constitui como capacidade relacional. É o empenhamento aplicado pelos actores nos diferentes níveis dessa acção colectiva, que os faz aceder ao capital relacional. A cultura emergente dessa acção colectiva depende de todo o jogo realizado pelos actores, para mobilizar as capacidades presentes em cada um deles. Nesse sentido, a cooperação depende desses jogos realizados. Os actores usam as suas diferentes competências realizando as relações de troca entre si, tentando resolver os problemas.

A cooperação, e não os actores isolados, torna-se o ponto-chave, reunindo os homens em torno de um problema a resolver. A cooperação leva a uniões, a alianças, preferenciais ou não. Os homens reúnem-se porque são obrigados ou porque assim decidiram. É interessante relembrar o que dizia a professora do regular da unidade 'Sintonia': **há colegas com quem também nos sentimos**



**mais à vontade e com quem gostamos mais de trabalhar, porque isto é mesmo assim. Eu acho que nós até deveremos poder escolher com quem queremos trabalhar.** A ideia-mãe é cooperar para ultrapassar os problemas. A capacidade de cooperação desenvolvida, a capacidade de acção concreta é, ou reflecte, o poder realizado ou assumido.

Apoiando-me nesta perspectiva da acção colectiva realizada como cooperação e ultrapassagem do problema, refiro que se viu de modo geral (veja-se análise das unidades) que os seus percursos de vida/profissionais, a sua formação especializada ou aprendida em contexto de trabalho (no caso das professoras de apoio), enfim, a cultura de cada uma marcou este processo. Aconteceu então que nos contextos, e nele, as colegas das unidades (professora de apoio/regular), promoveram, ou o aspecto relacional balcanizado (unidade 'Colegialidade-Especialização'), ou o fraterno (demais unidades). Este último, promotor da cooperação levou as professoras a implementar o novo modelo de apoio (com excepção da unidade 'Colegialidade-Especialização') com as várias facetas que lhes foi possível desenvolver (veja-se análise das unidades). Com os demais colegas da escola aconteceram relações balcanizadas, com excepção da unidade 'Sintonia'. Nesta, as relações assumiram-se com fraternas com graus distintos entre o professor de apoio e o do regular.

Realizar a cooperação não é fácil. Exige, de facto, uma aposta no colectivo. Exige cedências, trocas, negociações, enfim, a realização de jogos, onde há o *ego* e o *alter*. Há toda uma gama de tramas que consubstancia a relação, a colaboração, a acção concreta, onde cada actor tem a sua cota-parte de responsabilidade e de esforço, para que a acção se concretize. No sentido da responsabilidade, considero pertinente o discurso da professora de apoio da unidade 'Sintonia': **É assim, em qualquer relação seja ela qual for, de que tipo for, há sempre expectativas de parte a parte. Se nós pensarmos que para esta, a regra é a mesma, são as expectativas, eu espero do colega e ele espera de mim, é a partir desta espera e do que vai surgindo e do que vai acontecendo que a parceria se vai fazendo e se vai fortificando ou não, porque se ele espera de mim qualquer coisa é porque eu lhe dei esperanças nesse sentido e portanto, ou faço ou não faço. Se eu faço, vamos embora, vamos continuando a ir, e se eu não faço a pessoa começa a andar para trás.** Aqui vê-se a denúncia da colaboração necessária, da acção conjugada, e o interface daí resultante. No sentido do esforço, e mais uma vez, apoiando-me no discurso da mesma professora, passo a citar: **E por isso, é que nós, se calhar, conseguimos estabelecer parceria melhor com uns do que outros. Embora sob o ponto de vista profissional, eu tenho que tentar fazer parceria, não só, com aqueles de quem gosto, mas também, e, sobretudo com aqueles de quem não gosto. Aí tenho que me esforçar muito mais. E é-me muito mais difícil e se calhar ao outro também, não é?! Também tenho que me pôr no lugar do colega. Ele também pode não estar por aí, não é, mas eu acho, eu, como professora de apoio, acho que tenho que me esforçar ainda mais do que ele, porque eu estou lá é para isso, não é, eu pelo menos acho que o meu papel é esse.** Esta professora denuncia o estabelecimento da cooperação. Ela explicita a responsabilidade de ambas as partes, isto é, do professor do regular e do apoio. No entanto, ela

salienta, como outras professoras salientaram no seu discurso (a professora do regular da unidade 'Guia', enfatiza o papel empreendedor do professor de apoio) o repertório de comportamentos a empreender pelo professor de apoio colocado, no novo modelo, no coração da Escola.

A posição denunciada neste discurso e no discurso da professora do regular da unidade 'Guia', remete para a questão da noção de 'empreendedor social' referida por Friedberg. Realço que considero, rematando este ponto, que foram precisamente estas professoras, uma do apoio, outra do regular, que assumiram esse repertório de comportamentos implementando o novo modelo de apoio.

Note-se porém, que há que considerar as demais implementações no âmbito da acção social, onde as professoras em questão, enquanto actores, e os contextos reais, permitiram a realização dos jogos possíveis. Isto é, a realidade local, onde os actores nos seus contextos entraram em jogos, definiu a implementação do novo modelo ou a sua deslocação.

### 3. A acção social interessada como acção social conveniente: as ordens de grandeza legitimadas

Acima explicitiei de que forma as professoras das unidades realizaram as negociações e as trocas para levar a efeito o novo modelo de apoio. A análise acima realizada destaca a acção social realizada pelas professoras, partindo de alguns dos pressupostos da perspectiva de Friedberg.

Um dos aspectos fundamentais dessa perspectiva é o carácter interessado da acção social. O poder é entendido como capacidade de acção, na medida em que leva os actores a arranjar recursos para trocar. Viu-se de que forma as professoras utilizaram alguns dos recursos mais pertinentes como a autonomia e a pertinência dos próprios comportamentos, estabelecendo a necessária dependência ou interdependência. Os interesses convergentes, ou não, e contingentes (de acordo com as especificidades locais) das professoras, permitiu-lhes o gerar dessa interdependência. Era neste sentido que a professora de apoio da unidade 'Sintonia' referia: **Estas coisas não é, portanto, elas (professoras do regular) encontraram alguma sintonia naquilo que nós dissemos. Quer dizer nós começamos a lançar a ideia, não é, e entretanto elas também ouvem, noutra sítio onde vão. E começam elas próprias a pensar: “se calhar isto até é capaz de ter piada”. E ainda por cima vieram de canais diferentes, não é. E são os ajustes depois que se vão fazendo. E depois sabes como é, o bichinho começa a morder e as pessoas começam a pensar: 'Não, então vamos fazer! O que é que a gente podia fazer?’ E começam por ali fora a desenvolver e a pensar no que poderão fazer, não é.** A questão da interdependência passava assim pelo criar de interesses que minimamente juntasse os professores no sentido da acção desejada.

Para realizar essa acção interessada as professoras desenvolveram estratégias de forma a atingir os objectivos/interesses em jogo, face à implementação do modelo de apoio. As professoras de apoio procuraram desenvolver estratégias de maneira a **cativar** seus parceiros. A ideia era tirar partido das oportunidades pertinentes já existentes nos contextos, e neles, dos professores, que pudessem secundar esses interesses. A ideia era **'convencer'** sem forçar, validando a acção a

desenvolver. Nesse sentido, a professora de apoio da unidade 'Sintonia' referia a conveniência de uma acção cuidada. Neste momento já há mais alguém porque não somos só nós lá dentro (os professores de apoio). **Nós não adoptámos uma intervenção bombástica: agora vamos chegar aqui, vamos mudar isto tudo e toca a andar, não, pronto. Também estamos a tentar cativar as pessoas. Portanto, não interessa nada criar conflitos, que realmente, depois só servem para empecilhar o progredir das coisas.** Dito de outro modo e reforçando o explicitado pela professora, o que interessava era uma acção que fosse conveniente, estratégica, onde o conflito fazendo parte do jogo, como refere Friedberg, não desestruturasse a interdependência.

Viu-se que as professoras do apoio e do regular, das três das unidades - 'Camuflagem', 'Sintonia', 'Guia' - foram actores 'interessados', na acção que 'interessava' levar a efeito. Isto é, o interesse comum era o desenvolvimento do apoio em sala de aula de acordo com o novo modelo. A quarta unidade - 'Colegialidade-Especialização' desenvolveu também os seus interesses, mas no sentido oposto ao novo modelo. Face a isso, qualquer das unidades desenvolveu cumplicidades que as levou a uma acção social adaptada à cada unidade. Viu-se que o estabelecimento das cumplicidades foi facilitado de diferentes maneiras (relações anteriores, ideias comuns, etc.).

É interessante ver esta questão, sob as duas perspectivas opostas, que encontrei no discurso das professoras. Na unidade 'Sintonia', precisamente onde ocorreram as formas mais facilitadoras da implementação do modelo, a professora de apoio explicava precisamente dessa forma o desenvolvimento da acção social realizada. Ela dizia: **São sintonias, são cumplicidades que se criam.** No mesmo sentido, mas explicando a ausência de cumplicidade, de interesse, por parte dos demais professores da escola, a professora de apoio da unidade 'Guia', referia que: **Na minha escola ligam pouco...se houver alguma coisinha boa é para aproveitar....e aquilo como não concordam (com o apoio na sala).** Isto é, no primeiro caso o interesse desenvolveu-se através de pontos de encontro realizados na acção social, permitindo, como se viu, a expansão do modelo à escola com as respectivas especificidades. No segundo caso, para aqueles professores concretos, a acção centrada no novo modelo não lhes despertava qualquer interesse. Por essa razão, neste último caso, o novo modelo apenas foi implementado na sala e com a professora amiga.

Vê-se por estes dois casos, o que Friedberg refere na sua perspectiva da acção social. A construção das cumplicidades, depende da participação desenvolvida que permite a manutenção do sistema de acção. Mas para que isso aconteça, há que haver ganhos retirados dos recursos. A professora de apoio da unidade 'Sintonia' referia este aspecto: **Mas é importante pelo menos, que as pessoas sintam que aquilo que é bom, que é útil, que serve para alguma coisa.** Esses ganhos tornam-se novas apostas a concretizar. Essas apostas mantêm-se através do empenhamento que variando é desigual. Nesse sentido, a mesma professora dizia: **Porque também achamos que cada um pode colaborar, mais ou menos.** Esse empenhamento variando entre o forte/fraco, permite a manutenção dos actores em acção de acordo com as suas preferências.

Os interesses dos actores imbricam-se na estrutura local. Isto é, são co-constituintes dessa estrutura, como refere Friedberg. A existência de interesses comuns, coloca e mantém os actores em interdependência, fazendo-os assumir os compromissos daí derivados. Outros autores (Thévenot & Boltanski), citados por Friedberg e que já referi, assumem que os actores quando confrontados com a inovação assumem a posição de compromisso desinteressado para a levar a bom termo. Para Friedberg, como também referi, esta posição de compromisso assenta em estratégias interessadas, e não angelicais, por parte dos actores. Por essa razão, os actores fazem uso de astúcia, ocultação, malícia, má fé e malevolência, quando se deparam com processos de inovação.

Esta questão pertinente é denunciada no discurso das professoras das unidades. Desse discurso saliento o referido pela professora de apoio da unidade 'Sintonia', discurso onde a tónica é o sentido de uma acção estratégica bem '**cuidada**'. **Nós temos que ser extremamente cuidadosos na nossa entrada, porque se não nunca mais a gente agarra nada!** Essa acção cuidadosa torna-se então a promotora do compromisso desejado. **Portanto, nós temos que usar as vezes de algumas artimanhas, não é! Temos que entrar de mansinho.** Não considero que a professora estivesse a insinuar qualquer postura de má fé. A questão passa pelo desenvolvimento cuidado, astucioso da acção, dado que a inovação cria interesses variados. Estes, sujeitam o campo de acção à reestruturações que afectam a acção dos actores. Como exemplos representativos destas artimanhas saliento dois incidente críticos por ela comentados. Qualquer deles, demonstra o tal entrar de mansinho, a artimanha cuidada, no sentido de conseguir manter o interesse do outro e ainda, de efectivar a competência da colega, naquele sentido da dimensão defensiva. Um deles diz respeito a efectivação do seu apoio numa das turmas, que não, a da colega da unidade. A colega do regular apoiada demonstrara interesse em saber com levar a efeito as aulas de Educação Física para toda a turma. Nesse sentido, as aulas eram programadas de maneira a que, parte da aula fosse realizada pelas duas e outra parte apenas pela colega do regular. O outro incidente diz respeito a utilização da estratégia de resolução de problemas. Esta professora de apoio, utilizava esta estratégia no sentido de gerar competências através das incertezas, que ela própria levantava - **levantar lebres** -. O problema era posto aos professores implicados de maneira a desocultar a resolução do problema. A artimanha, poderia nestes dois casos, ser do tipo 'moeda de troca' para gerar competências e manter os professores interessados.

Friedberg centra a análise organizacional no poder e no jogo. No entanto, reconhece que nem tudo se resume a jogos de poder. Os actores não têm que partilhar a obsessão do poder sendo exclusivamente estimulados pelos jogos realizados a esse nível. O autor reconhece como já referi, o que defendem Boltanski & Thévenot quanto a validade da mediação que decorre de valores, de móveis e de princípios de justiça distintos. Nesse sentido ele valoriza a criação de capacidades de acção atravessadas por essa mediação. Reescrevendo aqui a citação que utilizei de Friedberg, o sentido é que os actores "*...honrem no mínimo os seus móveis, os seus princípios de acção, e no máximo reestremem o seu contexto de acção de maneira a arrastarem consigo outros actores, na*

*procura dos mesmos móveis ou dos mesmos princípios de acção*" (1993; 1995; pp: 27). Essa reestruturação exige que professores do regular e do apoio assumam posturas de implicação, de escuta, uns em relação aos outros. Dizia a professora de apoio da unidade 'Sintonia': **Ouvir muito as pessoas, isso é importante! Valorizar pequenas coisas que as pessoas façam, o mais pequeno possível! Porque nós encontramos nas escolas, uma série de professores extremamente cansados disto. Cansados deste ritmo de trabalho, da falta de condições. Estão cansados, estão gastos, estão saturados, impacientes, não é?! Criar essa reestruturação é um trabalho ainda árduo.** Convencer os colegas do regular da validade da inclusão, da validade do novo modelo de apoio não é, não foi, tarefa fácil. Importa porém, que todos estejam conscientes das dificuldades, bem como, saibam tirar partido do mínimo de oportunidades, do mínimo de boa vontade e das condições existentes para desenvolver a acção concreta. O desenvolvimento dessa acção por parte dos professores de apoio no passado recente, e mesmo neste estudo, revelou que não sendo cuidada, ou mesmo sendo (devido as cristalizações), poderá ter como resposta a ideia deixada pela professora de apoio da unidade 'Sintonia': **E agora, ainda vem mais esta aqui dos apoios, que ainda quer que o menino que é deficiente aprenda não sei quê!**

O novo modelo de apoio, colocando o professor de apoio dentro das turmas exige que a tal acção cuidadosa, a acção social que convém, se desenvolva no sentido da escuta e implicação como referi. Nesse mesmo sentido, o professor de apoio assume uma responsabilidade da ética dessa escuta e dessa implicação. Explicito essa ética da escuta e da implicação, apoiando-me mais uma vez nas palavras e análise da professora da unidade 'Sintonia'. **Nós trabalhamos com várias turmas, portanto, temos uma visão da escola muito mais global do que um professor que esteja a trabalhar só com uma turma. Os constrangimentos estão lá, eles existem. Cabe-nos a nós gerir um bocado a situação, por forma a que eles não se evidenciem, não é?! Eu passo por muitas salas, ouço muitas coisas, ouço muitos comentários. Isto também tem a ver com a cultura das escolas. Há alguns despeitos. Há pedras nos sapatos. Todos nós somos professores e sabemos que as pessoas muitas vezes têm medo de estarem a ser avaliadas. Têm medo que o professor de apoio vá para a sala ao lado e comente que ela faz assim, e que o outro faz assado. Há muita insegurança. Salvo raras e honrosas excepções, isto é o que acontece no dia-a-dia.** A pertinência deste discurso é reveladora das questões da ética a desenvolver pelo professor de apoio face à acção a desenvolver. Esta questão do medo dos comentários é como refere a professora uma questão enraizada na(s) cultura(s) da escola. É inerente ao desconhecimento do que se passa na sala do colega ao lado, pelos próprios professores do regular que trabalham na usual forma não colegial. Este aspecto, também ajuda a compreender a resistência à entrada nas salas de aula, que se viu acontecer nas unidades onde tal sucedeu.

A acção social a desenvolver, não é também facilitada pelas cristalizações dos modelos de apoio e lógicas da Educação Especial oriundas do passado. Estas ganharam raízes, quer nos professores do regular, quer nos do apoio, e foram denunciadas por ambos (regular/apoio) os

discursos. Seria longa a minha narrativa se aqui expusesse todas as vinhetas que reflectem este aspecto, pelo que opto por apenas citar as palavras-chave. Palavras como: **'doutores', 'explicadores', 'os professores da malinha', 'vêm para cá mandar', 'vêm para cá espreitar', 'vêm para cá criticar', 'professores dos deficientes', 'têm a mania', 'se calhar, pensam que sabem mais',** e outras tantas, foram denunciadas, como tendo estando presentes no passado próximo (veja-se análise das unidades), ou mesmo, como ainda estando **'camufladas'**.

Face à inovação do novo modelo de apoio a desenvolver uma acção atravessada pela mediação dos valores e princípios de justiça, realizada com honradez, é um trabalho árduo se a distância entre regular e 'especial' se mantiver. A professora do regular da unidade 'Guia' situa bem a ultrapassagem. A acção que convém, é a **de colaboração, é isso. Trabalhar para o mesmo fim.** Esse trabalhar para o mesmo fim, essa colaboração, base de toda a acção a desenvolver passa pelo que ela refere como a actuação e dinamização da professora de apoio. **Uma professora que lá chegue, ela é que tem de saber dinamizar, transmitir e trabalhar para ser aceite. Se uma professora vê que é ajudada por uma professora de apoio, que a turma fica mais valorizada, que dinamiza, que inclusivamente transmite saberes, a professora que lá está, aceita.** Essa colaboração cuidada deve considerar o outro, o professor do regular. **Não é chegar a mandar e a dizer que sabem tudo e diminuir as outras. É colaborar, não é?! Ela reforça a acção a desenvolver e denuncia a velha cristalização a romper, dos 'especialistas', dos 'doutores'.**

No mesmo sentido de colaboração, a professora de apoio da unidade 'Sintonia' situa a colaboração também ao nível pessoal/relacional. Uma colaboração formativa/informativa. **É muito importante, o recurso que nós somos para os colegas, em termos de questões de organização, que tem a ver com eles próprios, com currículos, escalões. Quando nós falamos, nós mostramo-nos. Então começam a procurar-nos, porque devemos saber alguma coisita daquilo. Começamos também a fornecer esse tipo de dados aos colegas.** No mesmo sentido a colaboração desenvolvida atinge aspectos organizativos da escola. **Nós muitas vezes nos Conselhos Escolares apresentamos propostas. Já estamos habituados por uma questão de formação e de prática. Somos um bocado responsáveis por ela não é?! Mas também não é difícil, pelo que eu tenho visto, de ganhar aderências para a proposta. Isto são tudo processos novos que se vão abrindo, não é?! A colaboração exige sair do 'casulo', mostrar-se, arriscar, para que outros façam o mesmo.**

Eis então, que a colaboração é a acção social que permite a construção dos interesses, passando do individual ao colectivo. A acção conveniente, de forma sucinta, implica, a relação das acções individuais 'felizes', que ultrapassam os constrangimentos, com as acções sociais 'felizes', que ligadas às acções dos outros, formam o conjunto que convém (Thévenot, 1990). No caso da implementação do novo modelo de apoio, realizado pelas unidades me questão, eis como considero o esforço realizado e aqui explicitado.

#### 4. A implementação do novo modelo de apoio: a nova aposta regulamentada e interpretada

##### 4.1 A passagem da lógica tutelar à lógica de colaboração

Ao longo desta narrativa tenho vindo a descrever, interpretar e interpelar o novo modelo de apoio desenvolvido pelas unidades implicadas. Destaquei as implementações realizadas através da acção social das professoras envolvidas, quer ao nível da unidade professora de apoio/regular, no sentido da realização do apoio centrado na sala de aula, quer da acção da professora de apoio na escola. Para essa realização, as unidades interpretaram os normativos que regulamentam o novo modelo, que se constituía como inovação instituída a desenvolver. Destaquei também que a interpretação realizada pelas unidades face aos normativos tinha como ponto comum, reforçado pelo 'dito', que o apoio tinha que ser desenvolvido nas salas de aula. Neste sentido, viu-se que houve deslocações. Para se entender essas deslocações considero importante uma breve retrospectiva da passagem da lógica do modelo anterior para a lógica do modelo actual. Essa retrospectiva permite-me destacar as razões subjacentes à implementação ou deslocação do modelo pelas unidades implicadas. De seguida, completando essa deslocação situar-me-ei nos próprios normativos e nas justificações realizadas pelas professoras.

##### 4.1.1 A lógica tutelar

Recapitulando, viu-se pela análise realizada que das três unidades, uma delas, a unidade 'Colegialidade-Especialização', deslocou a implementação do novo modelo de apoio, mantendo, sem excepção, o modelo anterior. Nas outras três unidades, aconteceu o seguinte: uma das unidades, a 'Sintonia', implementou o novo modelo adaptando as formas de apoio a cada sala de aula, mas seguindo o princípio da centragem da colaboração no seio da turma; nas outras duas unidades, 'Guia' e 'Camuflagem', apenas foi possível esta centragem numa só sala de aula em cada unidade, mantendo nas demais salas, com os demais professores, o modelo anterior, isto é em sala de apoio.

A primeira unidade justificou o retroceder para a realização do apoio em sala de apoio, como sendo a vontade da aluna. Viu-se que, quer a professora de apoio, quer a do regular valorizavam a especialização e centravam-se na aluna em torno da deficiência. Nessa escola, a professora de apoio realizou a mesma modalidade de apoio - em sala de apoio - com os demais alunos/professores, justificando a modalidade face ao grau de deficiência dos alunos. A colaboração entre as professoras era realizada através da planificação, tendo por base os produtos de aprendizagem dos alunos. Nesta unidade manteve-se a lógica tutelar dos modelos anteriores da Educação Especial. A negociação não extinguiu as oportunidades ali existentes.

Nas outras duas unidades, onde também ocorreu o apoio em sala de apoio (com excepção das unidade directamente implicadas), considero que houve a mesma manutenção - lógica tutelar - por

razões distintas, (resistências, não estarem habituados) como se viu. As professoras de apoio não eram especializadas, mas em nenhuma das escolas, esse facto foi apontado como razão para a deslocação. Uma delas tinha já um longo percurso em Educação Especial - unidade 'Guia' -. A outra professora em situação de apoio, na outra unidade 'Camuflagem', encontrava-se em apoio pela primeira vez. Esta professora encontrava-se na situação de apoio a convite da ECAE a qual pertencia, pelo reconhecimento de um perfil adequado, face ao seu percurso no regular, trabalhando com alunos com NEEs, e com colegas de apoio dentro da sala de aula numa temporalidade anterior a esta implementação.

Pelas razões expostas, e antes de passar aos normativos do novo modelo e da nova lógica, há a referir alguns aspectos pertinentes para esta manutenção.

A lógica tutelar (presente nos velhos - não extintos - modelos de apoio) recusa todas as acções que saiam do controle racionalista-instrumental. Todas as acções que não sejam explicadas por este controle são irracionais e fazem parte do pensamento nomista. Trata-se de uma lógica magistrocentrista, defensora de uma dicotomia entre quem ensina e quem aprende. Dessa forma fica explicitado quem é o prestador de serviços e o receptor. Há um pedido ao qual é contraposto uma resposta. A mediação dessa resposta é realizada por estratégias de intervenção assentes em conjuntos de prescrição. As prescrições caracterizam-se em uma de duas formas: prescrições com base em discursos moralista e voluntarista; prescrições realizadas por aconselhamento estruturado produzido por 'experts'. A relação comunicacional tem por base o paradigma clássico da comunicação - emissor e receptor - . Estes têm tempos distintos de antena, horas de encontro forçadas, distribuição desigual de espaço, postura física e verbal distintas (códigos linguísticos próprios). A mediação da prescrição é de natureza desigual e os sujeitos-alvo necessitam dessa prescrição por apresentarem 'handicaps'. (Garcia, 1994).

Considero que no caso das unidades que mantiveram, totalmente ou parcialmente, esta lógica, encontram-se estas características, com especial relevo para a unidade 'Colegialidade-Especialização'. Nas unidades havia dois a ensinar em espaços separados; professor de apoio e do regular. A aprender estavam apenas os alunos com NEEs. O professor do regular 'pedia'. O professor de apoio prescrevia. No caso da unidade 'Colegialidade-Especialização', havia a especialização ao serviço dos alunos com 'deficiência'. Nos outros casos além da prescrição para o aluno, aconteciam os discursos moralistas aos professores do regular para que o novo modelo pudesse acontecer. No aspecto relacional, viu-se principalmente na primeira unidade, que embora a escola funcionasse num esquema de reuniões por anos de escolaridade (em regime de voluntariado), as professoras mantiveram a reunião para planificação em tempos especificamente destinados para o efeito. Isto é, a comunicação realizava no âmbito de um horário especial a cumprir, numa linguagem distinta das demais reuniões. De forma sucinta, o normal, o regular, ficava de um lado; do outro lado estava o especial. A planificação era prescritiva/remediatiava. Na primeira unidade este aspecto foi bastante



salientado. As reuniões tinham por objectivo uma planificação para solucionar os déficits da aluna. As deficiências eram problemas a resolver.

A ideia forte que se viu sobressair da unidade 'Colegialidade-Especialização' foi precisamente a mobilização da acção das professoras envolvidas na resolução dos problemas da aluna através de uma intervenção técnica. O sentido presente, era o do entendimento de que a problemática de alteração das práticas dependia da presença do novos elementos no sistema social. No caso, dependia do professor de apoio. As práticas a desenvolver dependiam de uma lógica pre-programada. Essa pre-programação previa as acções a desenvolver numa determinada sequência temporal. A programação prescrita tem uma lógica casuística - há uma causa, deficiência; há um 'remédio'. Isto é, o carácter é remediativo. (idem)

O aluno, no caso a aluna (uma vez que estou a centrar-me mais sobre a primeira unidade) não era sujeito da acção, mas sim objecto da acção. Aqui, há a referir que foi justificado o apoio face à vontade da aluna, significando isso, o respeito pela sua vontade de 'sujeito', capaz de participar. Mas na verdade o que ocorria, e dentro da lógica tutelar, é que a aluna era alvo exclusivo da intervenção. Trata-se da lógica do aluno-cliente que se deixa instruir, avaliar e examinar. É um aluno-indivíduo-problema, para quem urge encontrar uma solução normalizadora (ibidem). Relembro que a professora do regular referia, **resolve-se uma dificuldade, surge logo outra**. Relembro também, que a professora de apoio justificava o apoio aos demais alunos como sendo para **eles terem um comportamento o mais normal possível, para serem aceites pelos colegas**.

A legitimidade da acção é desenvolvida em torno da figura do especialista. Para este, é transferida a responsabilidade da concepção e desenvolvimento de métodos e técnicas-instrumentos, para que possa ocorrer uma intervenção pedagógica adequada. O ensino desenvolve-se em torno de uma racionalidade de certezas desenvolvidas em situações previstas. Nesse sentido, torna-se necessário toda uma gama de especialistas (ibidem). Relembro que a professora do regular considerava que o modelo ideal de apoio passava por uma equipa peripatética com vários **especialistas de várias deficiências que fossem a escola apoiar o aluno e a professora**.

O saber especializado permite diagnosticar os sujeitos-problemas. Dessa forma reforça-se seus 'handicaps'. Esse saber divide teoria e prática. Há o especialista que aconselha. Há o professor que executa. No caso dos professores de apoio, esta dicotomia acontece mais frequentemente, enquanto aconselhamento ao nível dos demais ciclos de ensino, devido ao elevado número de alunos. No primeiro ciclo, e no caso da unidade havia aconselhamento à professora, mas também havia execução por parte do professor de apoio. No entanto, havia grande ênfase em procurar na teoria as soluções das incertezas, e não, nos saberes práticos, como se viu. A grande questão passa pela dinâmica subjacente, onde há um 'espaço' em aberto entre o conjunto das prescrições e o plano de acção. O processo inter-relacional entre esses dois espaços não é preenchido. Relembro o que referia a professora de apoio da unidade 'Camuflagem', quando referindo-se a uma das colegas que **resistia ao novo modelo, até planificava, mas não dava continuidade**.

Foi esta lógica, tutelar, que presidiu a deslocação do novo modelo de apoio na unidade 'Colegialidade-Especialização', bem como, nas parcelas das outras unidades. Tratou-se do sentido da acção dos 'experts'. Nessa acção os 'experts' socorrem-se de conhecimentos. Esses conhecimentos constituem-se como o seu poder de intervenção. Trata-se de um saber que desencadeia a utilização da informação que se apresenta com *"rentabilidade relativamente rápida e que proporcionava uma postura instrumental"* (Huberman, 1990; pp.54 *in ibidem*). Esse saber, porém, não mobiliza o sujeito, nem a sua situação. Na análise da unidade 'Colegialidade-Especialização' viu-se esta definição e compartimentação de saberes prescritivos. Relembro que a professora do regular reconhecendo que não havia receitas, considerava que o professor do 'especial' deveria ter um **perfil que permitisse uma outra orientação, um dar mais qualquer coisa para além da procura a dois.**

Ao longo dos anos, várias medidas já foram introduzidas na Educação em Portugal, e na Educação Especial, no que concerne referir quanto a este estudo. Esperava-se que o 105 tivesse rompido todas as barreiras. Mas os contextos locais e seus actores fazem as suas interpretações, daí derivando, a possibilidade de acontecer a deslocação do modelo, para o anterior. No entanto, essa deslocação não tendo levado a novas práticas, principalmente nesta unidade (no que concerne este estudo), consubstanciou pelo menos, algumas discussões nas escolas.

#### 4.1.2 A lógica da colaboração

Antes de prosseguir a análise recordo que a aposta subjacente ao 105 era a do desenvolvimento de uma nova cultura nas escolas, a cultura da colaboração. Nesse sentido, veja-se agora, de que forma aconteceu e ao que corresponde essa mudança.

As demais unidades conseguiram, umas mais do que outras, passar à lógica de colaboração. Cada uma dessas unidades realizou as formas possíveis, com destaque para a unidade 'Sintonia' que encontrando eco, pode expandir-se.

A mudança ocorreu através da acção social das professoras, e que já analisei. A mudança da lógica tutelar para a lógica da colaboração passa numa primeira instância, pela importância que se dá aos processos participativos de desenvolvimento, de construção e de interacção. A participação implica *"uma relação de homens que pensam, decidem, actuam na comunidade e sob o impulso, e simultaneamente para ele e em seu nome"* e ainda *"Participação visa, em última análise, satisfazer nos indivíduos essa necessidade de agir com certa determinação, que se pode adiar mas não suprimir"* (Moscovici & Doise 1991, citados por Garcia, 1994, pp. 45). Através dos processos participativos os indivíduos acreditam que são capazes de produzir bens e serviços e que não são meros consumidores. O processo de inovação, é ele mesmo, factor de produtividade (Hassenforder, 1972 *in* Garcia, 1994), que deve ser encorajado e favorecido (Garcia, 1994).

O novo modelo de apoio, como inovação, permitiu às professoras das unidades referidas participar de forma a satisfazer as suas necessidades de agir, face aos seus contextos reais. O novo

modelo foi impulso que permitiu a participação que existia em embrião. Lembro as unidades 'Sintonia' e 'Camuflagem' que já haviam praticado a colaboração. Ou então, foi o verdadeiro impulso da mudança que de outra forma não aconteceria. Lembro a unidade 'Guia', em que a professora do regular refere que **se não fosse o 105**, a professora de apoio manter-se-ia também em **gabinete**. Lembro ainda, que na minha análise também considerei a mesma razão, com relação a professora do regular da mesma unidade, pese embora, toda a sua abertura e desejo (já anterior) de uma acção colaborativa naquela escola.

Esta nova lógica é diferente da colaboração dos modelos anteriores. Nestes, como mais abaixo verei também existia formas de colaboração (respostas a solicitações, planificação, etc.). A nova lógica pressupõe a cooperação mútua entre os actores. A relação subjacente entre os actores contém o sentido de par, alguém com estatuto igual ou semelhante em colaboração com outros pares. De entre esses pares, todos semelhantes, no sentido de '*Primus inter pares*', um assume a função de ligação de mediação, de liderança democrática.

Na lógica do novo modelo de apoio, como se viu na análise das unidades, esta cooperação mútua foi assumida. O estatuto igual, foi reconhecido. O professor de apoio e do regular, não 'ditavam' leis entre si. Nem o professor de apoio era 'doutor', nem o professor do regular era 'subalterno'. Tão pouco, o professor do regular remeteu o professor de apoio à velha situação de 'explicador'. A colaboração foi mútua. O professor de apoio não ditava leis, havia discussão e adaptação à realidade da turma. Neste último aspecto, relembro as formas das unidades 'Sintonia' e 'Camuflagem'. A paridade consumava-se no sentido do repertório de comportamentos, face ao espaço sala de aula, sem perda porém, da compreensão da titularidade da professora do regular. O espaço da sala de aula era espaço comum à professora do regular e do apoio, onde podiam desenvolver conjuntamente os seus repertórios de comportamentos. O mesmo é de referir com respeito aos alunos. Não havia os 'NEEs' da professora de apoio, e os 'outros', da professora do regular. Havia os alunos a ensinar por ambas, de forma planificada, ou tirando partido do imprevisto. Havia o ensino diferenciado, para um '**grupo de individuais**'. Viu-se ainda, que as professoras do regular e do apoio eram '*primus inter-pares*', mas aceitando que um deles, ora um, ora outro, assumisse a liderança. O professor de apoio, sendo um igual aos outros, assumiu na escola com os colegas, o papel central de mediação da mudança pela nova lógica que lhe foi impregnada pelo novo modelo. Essa mediação foi reconhecida pelas professoras do regular. Nos Conselhos Escolares, o professor de apoio assumiu a inovação do seu direito de ser '*primus inter-pares*'.

Na colaboração desenvolvida as professoras encontraram pontos comuns com os seus projectos de vida (pessoal e profissional). Potencializaram seus esforços no desenvolvimento de sinergias no sentido da criação de **parcerias que criavam novas necessidades** e novas apostas.

A saída da solidão, ainda que esta possa ser criativa como refere Hargreaves (1994), a ultrapassagem da exclusividade do individualismo, ainda que também possa ter o seu lado positivo como salienta o mesmo autor, permitiu que nestas unidades citadas, surgisse uma (das) cultura(s)

possível, de colaboração, como previa o 105. Relembro que foram formas facilitadas e adaptadas aos contextos de acção social ou concreta.

A formas de colaboração conseguidas e que foram facilitadas nas unidades onde tal aconteceu, tocou no cerne da questão: da mudança centrada na escola, e mais exactamente na sala de aula. Aspectos como confiança, partilha, apoio colegial levaram as professoras em questão, no âmbito da nova lógica, ao desenvolvimento de uma maior disponibilidade para realizar experiências colaborativas, a correr riscos ao assumirem as práticas no mesmo espaço (como diziam: serem criticadas, etc.). Nesse sentido promoveram, cada qual com a cota possível, o empenhamento e o aperfeiçoamento das acções desenvolvidas. A acção social decorreu segundo as negociações realizadas no âmbito dos jogos da colaboração e da colegialidade. A colaboração e a colegialidade desenvolvidas promoveram o crescimento profissional (novas formas de estar com alunos, com os colegas, etc.) das professoras implicadas e promoveram o desenvolvimento da implementação da mudança do apoio, como se viu (veja-se unidades).

No concernente as questões da Educação Especial/Regular, relembro que o 'fosso' existente tem sido a marca constante a ultrapassar. O sentido desejado da mudança e do desenvolvimento educativo tem sido precisamente procurado no âmbito das questões da colaboração e da colegialidade. A colaboração e a colegialidade, tornaram-se pontos de crescente consenso administrativo e intelectual, de maneira geral, e de maneira especial na Educação Especial, como a seguir verei no próximo ponto.

Este entendimento como consenso crescente, é no entanto criticado como refere Hargreaves. Ele salienta que as críticas centram-se em torno das dificuldades de implementação, principalmente, em torno de três grandes eixos: falta de tempo para os professores trabalharem juntos; falta de familiaridade com o papel colegial; e não compreensão do significado.

No concernente as unidades analisadas viu-se que o tempo foi apontado como constrangimento. Faltava mais tempo para estar nas salas, faltava tempo para reunir. Este factor, tempo, tinha correlação directa com o número de alunos/turmas a apoiar, sendo mesmo apontado como factor de falta de rentabilidade. A professora de apoio da unidade 'Guia', justificava-se de alguma forma com esta questão para apoiar em gabinete.

O segundo eixo - falta de familiaridade - foi apontado, quer no referente aos professores de apoio, quer aos professores do regular. Mas o que é facto, que a não familiaridade foi ultrapassada no respeitante as unidades específicas, permitindo as formas possíveis e que fazem parte do terceiro eixo.

O terceiro eixo, considera Hargreaves, é factor de desestabilização, dado que nem sempre se fala do mesmo. A colegialidade e a colaboração, na prática, diz-nos o autor pode assumir formas distintas (algumas das quais já referi e que foram praticadas) como: o ensino cooperativo, o ensino em equipa, a planificação colaborada, o treino de pares, a relação de mentores, investigação-acção e outras tantas formas. Informalmente, a colegialidade e a colaboração podem assumir formas como:

conversas, ajuda e conselhos face aos materiais ou outros aspectos. No entanto, há neste terceiro eixo distinções a fazer. Quanto as unidades analisadas viu-se que aconteceram algumas dessas modalidades e que já aponteí.

A questão central é que algumas destas modalidades representam ameaças para os professores e outras não, como refere Judith Little, citada por Hargreaves. A autora refere que as relações colegiais apresentam-se sob tipos distintos. Estes, representam diferentes implicações para a independência dos professores. As formas que acontecem fora da sala de aula não se constituem como ameaças. Por exemplo: partilhar materiais, explorar ideias e recursos, dar e receber ajuda e assistência, isto é, as modalidades que já aconteciam no modelo anterior. Todas estas formas deixam intactas as concepções das práticas dos professores e o respectivo controle sobre as mesmas. Já o trabalho em conjunto requer interdependência estreita entre os professores e ajustamentos mútuos ao nível das práticas. Este último aspecto é o referente as formas do ensino cooperativo, etc.

Esta questão do tipo de colaboração ameaçador salientado pela autora, é bastante pertinente. É aqui que se situa a problemática do novo modelo de apoio. No caso das unidades viu-se as diferenças que surgiram quanto a esta questão. Viu-se as questões da interdependência, da intercomutabilidade, do poder colusivo acontecer entre as professoras. Viu-se também as 'resistências' dos que não aceitaram os tipos de colaboração centrados na sala de aula.

Nos dias de hoje, a colaboração e a colegialidade passaram a ocupar lugares centrais nas ortodoxias da mudança, apresentando-se como formas de luta contra a cultura do individualismo. Hargreaves (1994) refere que muitos autores têm defendido que a implementação das reformas de carácter centralizado dependem do desenvolvimento de relações colegiais no corpo docente. Essas relações veiculariam acções conjuntas de planificação, no sentido de que as reformas propostas pudessem ser interpretadas e adaptadas ao contexto de cada escola. Dessa acção resultaria a compreensão e o empenhamento, de maneira a que, a implementação ocorresse.

Relembro que no caso das quatro unidades analisadas, apenas uma delas, a 'Sintonia' conseguiu realizar de forma mais consistente, a interpretação do novo modelo de apoio no Conselho Escolar. Penso que essa acção caracterizou a intenção colegial da interpretação que seria necessária realizar, para levar à consequente implementação. É importante também, lembrar que no seio daquele Conselho Escolar havia alguns embriões de colegialidade, quer a nível dos professores do regular, quer dos professores de apoio.

Hargreaves refere que a colegialidade e a colaboração, não se constituem como remédio para tudo. No entanto, têm sido apregoados os seus benefícios como contribuindo para a saúde e eficácia organizacional, sendo por essa razão difundidos. Shulman, citado por Hargreaves, salienta que a colegialidade e a colaboração promovem progressos. Estes, permitem aos professores perceber que as questões da liderança passam pela partilha desenvolvida pelos professores. Shulman refere que a colegialidade e a colaboração a desenvolver entre os professores são *"importantes para a melhoria do seu morale e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o*

*ensino tenha maior grandeza...Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras."* Relembro aqui a questão pertinente ocorrida na unidade 'Sintonia'. O grupo de professores apoiados pela professora de apoio desta unidade ganhou coesão, criando consciência de novas necessidades gerais e específicas para aquela escola. Uma das questões, foi a da liderança e forma de agir pela colegialidade. A professora de apoio, cuja acção foi reconhecida assumiu no ano subsequente um novo papel de liderança no seio da escola.

A nova lógica colocou sob os 'ombros' da colegialidade e da colaboração, grande parte do fardo das reformas, salienta Hargreaves. Nesse seguimento passaram a ser entendidas como plataformas significativas de políticas que procuram estruturar as escolas a partir do exterior, ou melhorá-las a partir do interior. Os reformadores consideram que ambas tornam-se a chave da mudança educativa.

É nesse sentido que o novo modelo de apoio veio cumprir estas funções. Hargreaves salienta que normalmente, a colegialidade e a colaboração, não são objecto de imposição do Estado, isto é, normalmente não são decretadas, mas são consideradas condições essenciais para a concretização eficaz da reforma ao nível local. No caso do novo modelo de apoio, o 105, faz não só, o apelo, como legisla a colaboração a realizar. As 'Normas' reforçam. É esse aspecto que verei a seguir.

#### 4.1.3 Os normativos à luz da nova lógica

Como primeiro aspecto, relembro que noutra parte deste trabalho já analisei os documentos referidos. Interessa-me aqui completar aquela análise, para a interpelar com o discurso das professoras. Nessa linha de pensamento, retomo a orientação do ponto anterior, para que se possa bem compreender esta ligação directa dos normativos subjacentes ao novo modelo de apoio - o Despacho-Conjunto 105/97 e as 'Normas' - com a nova lógica, e com a sua proposta fundamental - a construção de uma cultura de colaboração, onde o professor de apoio é situado como mediador.

Seguindo as questões da colegialidade e colaboração que têm ligação directa com o novo modelo de apoio, como já se viu, situo a pertinência desta primeira análise nas questões da perspectiva micropolítica de que fala Hargreaves. De forma breve procurarei traçar as linhas dessa perspectiva.

Nesta perspectiva, a colaboração e a colegialidade são instâncias que resultam do exercício do poder organizacional advindo dos administradores a fim de exercerem o controle. Hargreaves refere que pode acontecer uma de duas situações: ou a colegialidade é assumida como uma imposição (que é indesejada do ponto de vista dos professores), ou é uma forma de co-optação dos docentes. Como co-optação, forma como normalmente é apresentada, o que pretendem os organismos implicados é a concretização dos propósitos administrativos e a implementação de imposições externas (aos docentes, às escolas).

Hargreaves salienta que a adopção da perspectiva política implica compreender as questões inerentes a colegialidade e colaboração. Nesse sentido, o autor descreve um grupo de quatro riscos. Por terem sido já alvo da nossa análise, apenas os cito como forma complementar para que se entenda as ultrapassagens realizadas, as resistências e as deslocações ocorridas face ao novo modelo, principalmente quanto a centragem na sala de aula.

Como primeiro risco ele aponta o não respeito pelas diferenças substanciais de valores e crenças, quando se exige e se apregoa de forma desmedida, as virtudes das diferentes formas de ensino (cooperativo, em equipa, etc.) e a colegialidade no seio da sala de aula.

Como segundo risco estão as questões dos direitos dos indivíduos (professores) e a protecção da sua individualidade face ao grupo. Ao situar as normas da colegialidade como leis administrativas da colegialidade pode ocorrer que os professores que não as aceitem, querendo trabalhar sozinhos, sejam ostracizados. Neste aspecto ele salienta que a perspectiva micropolítica situa as implicações da colaboração e da colegialidade ao nível da individualidade e solidão. Estes dois aspectos eles não os considera negativos, muito pelo contrário.

Como terceiro risco está a questão co-optação. A colaboração é transformada em co-optação. Neste risco ele refere que a colaboração se transforma em empenhamento como propósito único de desenvolver a implementação estabelecida por outros. Isto é, o empenhamento não deriva do desenvolvimento ou da concretização de propósitos próprios.

Finalmente como quarto risco ele situa as diferentes formas que a colegialidade e a colaboração podem assumir, quem as constitui e que interesses servem. O risco é a passagem de formas evolutivas e espontâneas para formas de colegialidade simulada, segura e controlada administrativamente, a qual ele chama de colegialidade forçada ou artificial. Isto é, ele alerta para a consciencialização e distinção existente entre cultura de colaboração e colegialiada forçada.

Na cultura de colaboração as relações de trabalho 'em colaboração' caracterizam-se por cinco factores chave. A espontaneidade, onde as relações têm como ponto de partida os próprios professores como grupo social. Essa espontaneidade pode estar sujeita a questões administrativas (como horários, etc.), A evolução das relações de trabalho colaborante assenta na própria comunidade docente. Um aspecto importante e espontâneo a salientar face às unidades, é que as reuniões com o objectivo de programar/planificar, na unidade 'Sintonia' passaram a assumir este carácter (veja-se análise).

O outro aspecto dessa cultura de colaboração é o voluntariado. As relações colaborantes resultam da percepção que os docentes têm do seu valor. A experiência, a vontade de trabalhar em conjunto é que define essa realização. Aproveito para lembrar que na escola da unidade 'Colegialidade-Especialização', esta modalidade existia, dado que entre as professoras do regular, conforme referiu a professora do regular as reuniões por anos/turmas eram **voluntárias**.

No terceiro elemento está a orientação para o desenvolvimento. Os professores trabalham em conjunto por iniciativa própria, para desenvolver as suas iniciativas. Também podem trabalhar sobre iniciativas vindas do exterior, nas quais querem se empenhar.

No quarto aspecto está a difusão no tempo e espaço. A maior parte do trabalho em conjunto depende de encontros informais, breves, imperceptíveis. As formas também podem variar indo das palavras, aos olhares, ao elogio, trocas de turmas, partilhas de problemas, etc. Relembro aqui que as unidades 'Guia' e 'Camuflagem' realizavam desse modo as suas reuniões (nos intervalos). A unidade 'Sintonia', fazia o mesmo, mas já ia mais longe, juntando o voluntariado e deixando acontecer encontros em horários e espaços improvisados. Esta mesma unidade enfatizou bastante as questões das formas aqui apontadas como os olhares, os elogios, a troca de grupos de alunos entre a professora de apoio e do regular. **É muito importante porque muitas vezes eles não têm sequer quem os ouça. É (o professor de apoio) uma pessoa que até está ali, até é capaz de as ouvir e até é capaz de lhes dizer: “mas tu até estás a fazer bem, tem calma”, quer dizer, “com as condições que tens também, não é?”**

O quinto e último aspecto desta cultura de colaboração é a imprevisibilidade. Os resultados são incertos e difíceis de prever devido a descrição e ao controle que é exercido pelos professores.

Inversamente, está então, a colegialidade forçada. Os aspectos distintivos da colegialidade forçada são cinco também. Trata-se de uma regulação administrativa. Isto é, a colegialidade não evolui espontaneamente. Não são os professores que tomam a iniciativa. Há uma imposição que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto.

É orientada para a implementação. O 105 surge nesse sentido. Os professores são obrigados ou persuadidos a trabalhar em conjunto. Esta determinação está contida nas 'Normas' como já referi. O objectivo deste trabalho em conjunto é implementar as ordens de quem está directamente, ou indirectamente acima. Relembro que no caso do modelo de apoio e face ao 105, os professores de apoio tinham as duas instâncias. O Ministério, através do 105, era uma das instâncias que mandatava a inovação. O 105 era um documento produzido pelos órgãos dos poderes legislativos. A outra instância mais directa era constituída pelas ECAEs, que fortaleciam o conteúdo das 'Normas', sob a forma de ordens, como se viu. Como já referi, as 'Normas' estavam consubstanciadas num documento de trabalho formal produzido pelos órgãos de administração (Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial). Este aspecto, de implementação do novo modelo de apoio, reforça todas as demais características da colegialidade forçada presente no novo modelo de apoio.

É compulsiva. O trabalho em conjunto, a realizar pelos professores, é tornado obrigatório. Esta obrigação implica desde o trabalho em sala de aula até a planificação em colaboração. Os professores, assim obrigados, perdem o uso da individualidade e da solidão. As 'Normas', como documento de trabalho orientador da acção a realizar definia os vários aspectos que o professor de apoio tinha que colaborar, coordenar, planificar, quer junto dos professores do regular, quer junto dos Órgãos de Gestão, quer ainda junto do aluno, quer também junto da comunidade.



Outro aspecto, é que a colegialidade forçada determina a colaboração de forma fixa no tempo e no espaço. Há locais e tempos para tal realização. O risco existente é o de se constituírem como as únicas formas de relação de trabalho conjunto dos professores. Hargreaves salienta que o risco de se tornar uma tentativa de assegurar a cooperação pelo fingimento. No caso do modelo de apoio, relativamente a este aspecto, estavam as reuniões de planificação, o apoio na sala de aula. Relembro aqui a mágoa da professora de apoio da unidade 'Camuflagem'.

E finalmente há previsibilidade. A colegialidade instituída deseja produzir resultados que a partida já estão previstos pelas determinações. No caso do novo modelo já se sabia quais os resultados pretendidos. Nas unidades podemos ver a variação que ocorreu, validadas pelos jogos realizadas.

Hargreaves realça que a colegialidade forçada reconstitui os princípios cooperativos da associação humana a realizar entre professores através de formas administrativamente reguladas e previsíveis. Em termos micropolíticos (e mesmo sociopolíticos) a colegialidade forçada não significa insensibilidade pessoal dos administradores. Ela é constitutiva de sistemas sócio-políticos e administrativos que *"não são totalmente sinceros quanto a retórica que utilizam no sentido do fortalecimento dos professores"* (Hargreaves, 1994, pp. 234). Esses sistemas delegam nos professores a responsabilidade da implementação. Essa responsabilidade é para ser assumida de forma colectiva e partilhada pelos professores envolvidos. Por outro lado, os administradores obrigam-se a impor essa realização através de regulamentos. A colegialidade forçada é do âmbito dos sistemas de regulação e controle estatal onde o processo de concepção e de planificação permanece separado da execução técnica. A retórica humanista da colegialidade e do fortalecimento dos professores surge para dissimular esta divisão (idem).

É assim que no caso do novo modelo de apoio surge o Despacho que ganha força pela implicação de dois gabinetes estatais - o do Secretários de Estado e da Administração Educativa e o da Educação e Inovação. Sendo ainda reforçado pelas 'Normas', e pela ECAEs, representantes do Ministério, para duplamente fazer cumprir aquilo que era delegado ao professor de apoio e as próprias ECAEs. **Eu penso que as nossas colegas e eu ainda quero continuar a falar assim, são as nossas colegas que estão na ECAE não são as minhas chefes, são as nossas colegas que estão na ECAE, eu penso que as nossas colegas também se estão a debater num mar de problemas e dúvidas, eu penso!** Assim comentava uma das professoras de apoio, a da unidade 'Sintonia', justificando a função controladora das ECAEs.

Hargreaves salienta que as culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares fortemente centralizados. A dificuldade para os administradores situa-se no controle político e não nas questões da relação humana.

No âmbito das culturas de colaboração pode acontecer duas versões. Numa delas, a mais limitada, os professores centram-se em actividades seguras como partilha de recursos, de ideias, na planificação, mas não há reflexão sobre o que fazem, sem desafiar práticas, perspectivas ou

pressupostos. Quando isto acontece as culturas de colaboração degeneram em culturas confortáveis e complacente. Isto é, a colegialidade é reduzida à congenialidade.

Na versão mais forte, a cultura de colaboração amplia-se, abrangendo o trabalho conjunto, a observação mútua, a pesquisa reflexiva com enfoque nas práticas. Estas culturas introduzem força e confiança colectiva em comunidades de professores. Assim fortalecidos têm capacidade para interagir de forma assertiva e conhecedora face à inovação.

Considero que o novo modelo de apoio enquanto lei/modalidade prescritiva é do âmbito da colegialidade forçada. Se não se tivesse tornada lei, pelo menos em muitas escolas, tudo ficaria como antes. Como lei, viu-se pelas unidades o que ocorreu, o que foi facilitado, dificultado, negociado, deslocado. Como dizia a professora de apoio da unidade 'Sintonia': **Embora, eu continue a achar que era importante que tivesse saído alguma coisa. Era importante que alguma coisa saísse, que nos desse algum suporte legal.** Ou ainda a professora do regular da unidade 'Guia': **Se calhar, se a legislação não tivesse mudado a I. também fazia a mesma coisa....mas o trabalhar, era capaz de trabalhar na mesma na sala dela** (gabinete de apoio).

Considero ainda que em algumas das unidades houve ultrapassagens. Considero que na unidade 'Sintonia' deu-se a passagem da colegialidade forçada à uma cultura de colaboração forte. Nas unidades 'Guia' e 'Camuflagem', eu situá-las-ia algures num continuum entre a congenialidade e uma cultura de colaboração, com momentos, ora de um aspecto, ora de outro. Com a unidade 'Colegialidade-Especialização', pese embora o facto do novo modelo não ter sido implementado, tendo em conta a colaboração e colegialidade, considero que se mantiveram os aspectos da colegialidade forçada.

Tudo o que acima é destacado por Hargreaves no âmbito da perspectiva micropolítica, onde se situa o surgir do novo modelo de apoio, é real, as professoras envolvidas sentiram-no. Mas aqui há uma questão de fundo que é a da inclusão, logicamente atravessada por toda esta gama de problemas e riscos apresentados por esta perspectiva. Se o 105 não surgisse tudo se manteria na mesma? A inovação nas escolas surgiria dando respostas diferenciadas aos alunos? Os professores do regular e do apoio mudariam as suas práticas?

Penso que o surgir da nova lógica de colaboração e colegialidade, impregnada no 105 como normativo para implementação do novo modelo de apoio e nessa sequência de uma cultura de colaboração vinha porque, como referia a professora de apoio da unidade 'Sintonia': **Solidariedade é uma palavra gasta, completamente! Deixou de ter qualquer significado! Então, se calhar, quer dizer, isto está tudo de acordo umas coisas com as outras, não é? Se calhar, o que se agravou foi a existência de grupos de exclusão durante estes 10 anos. Há mais se calhar, e há aqui qualquer que eu ainda não consigo perceber muito bem.** É esta tentativa de perceber 'muito bem' que tento desocultar, compreender ao longo deste trabalho. Manter a tolerância, a solidariedade, a integração individual, enfim todos os processos que referi nos processos segregadores e integradores pelos quais passou a Educação Especial em Portugal, não podia continuar. Penso então, que o surgir do novo

modelo de apoio através do 105 veio romper, com o cansaço, com o fosso regular/apoio e promover a inclusão ou minorar a exclusão (este aspecto verei depois).

A interpelação dos normativos pelo discurso das professoras desocultará constrangimentos, crenças, cristalizações e a mudança possível em curso ou não, de maneira geral, dado que estes mesmos aspectos eu já analisei face às unidades.

#### 4.1.4 O Despacho-Conjunto 105 e a interpelação das professoras

Neste ponto e sem delongas, porque a minha análise já vai longa passo a re-apresentar o 105 e alguns aspectos pertinentes das 'Normas' e as interpelações das professoras das unidades. Essas interpelações são de âmbito genérico, dado que as específicas já foram realizadas. Considero importante situar aqui estas interpelações genéricas dado que permitem compreender os constrangimentos que foram negociados localmente. Ao mesmo tempo, permitem ver a passagem da problemática da implementação do modelo de apoio num cenário mais amplo, facilitando as generalizações naturalistas, que o leitor entenda querer fazer.

Aqui, a metodologia de interpelação, que realizo com o discurso das professoras, apresentará uma pequena variação. Apresentarei o enunciado dos normativos contrapondo com vinhetas simples ou agrupadas sempre que tal seja pertinente. Identificarei o discurso com o nome da unidade e a letra A. ou R. significando professora de apoio ou regular. Começo pela análise e interpelação do 105, passando depois as 'Normas'. Estes dois documentos foram já analisados na primeira parte do trabalho, pela pertinência com a temática da inclusão.

O 105 apresenta uma estrutura normativa normal. Na apresentação ou introdução ele constrói a retórica da mudança a praticar. Nos diferentes artigos, em número de vinte e três, são estabelecidas as diferentes determinações. A base retórica e teórica de todo o documento é a da mudança a realizar, no sentido da resolução da problemática existente na Educação Especial. A ênfase da mudança é posta na figura do professor de apoio, no sentido de desenvolver uma cultura de colaboração. O normativo não utiliza a terminologia 'inclusão', mas sim 'escola integradora', o que, como já referi noutro ponto deste trabalho, originou críticas.

Na introdução é afirmado que se pretende a *'construção de uma escola democrática e de qualidade....os apoios educativos materializam um conjunto de medidas ...resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas'*. Para tal realização são definidos três princípios orientadores que a seguir apresento intercalando com o discurso das professoras.

Por uma questão de economia de análise, pela interpelação que me parece pertinente realizar e considerando a proximidade dos dois princípios - o primeiro e o terceiro - apresento os seus enunciados passando a contrapor as vinhetas. O primeiro princípio refere: *"centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens"*. O

terceiro: *"perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas."* Eu tenho muitas dúvidas que isto dê resultado. Até porque há escolas que não têm professor de apoio. Portanto, não sei muito bem o que é que vão fazer. O que é vão resolver em relação a essas escolas. Qualquer dia, as pessoas estão para aí todos zangados e cheias de razão. Já deviam estar há mais tempo. Porque não se admite! Então miúdos que tinham apoio e de repente ficam sem apoio! Há qualquer coisa que está mesmo muito mal. E há gente a pagar 'facturas'! Há alunos, professores e famílias a pagarem 'facturas' elevadíssimas. Eu acho, que como é um primeiro ano as pessoas até vão deixar passar. Mas se calhar no próximo ano não se vão calar. Vão fazer exigências! Olha! Vamos ver o que isto dá! Ou ainda: Nós, para já falamos em apoios educativos em nós, mas os apoios educativos segundo parece é uma coisa muito mais ampla. Nós seremos o primeiro recurso dos apoios educativos a serem colocados na escola. É natural que quando as escolas começarem a ter outros apoios educativos, então seja possível, nós começarmos a ver outras melhorias. Mas também não nos podemos esquecer, isto só para alimentar as tuas dúvidas, também não nos podemos esquecer, que nós que vimos de um modelo anterior, que criou raízes, e que também necessita de algum tempo para ser diluído, não é. Há muita coisa, eu acho, que está muita coisa em jogo neste momento. Está muita coisa em jogo, está a diluição do modelo de apoios educativos que havia anteriormente. Está uma nova proposta que terá de acontecer com a vinda doutros apoios educativos, não é, e com a conciliação deles todos, e então aí sim, se calhar as escolas terão hipótese de começar a ter outros projectos educativos, aí sim. Mas também continuo a dizer, enquanto as escolas também tiverem as estruturas físicas que têm. Ah! tenham paciência mas é impossível! (Sintonia; A) Pela força contida e explicitativa deste discurso abstenho-me de mais interpretações.

O segundo princípio tem o seguinte enunciado: *"Assegurar de modo articulado e flexível os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos."* A questão era: Isto não é uma situação fácil! Mas é preciso que o Ministério da Educação tome consciência das escolas que tem! A maior parte das escolas não têm o mínimo de condições! Nem físicas, nem humanas, nem materiais! Não tem! Pura e simplesmente é terrível! É uma pobreza, as escolas do primeiro ciclo são miseráveis. Pois o que é que interessa, nós andarmos a dizer que queremos o ensino para todos, que a escola é para todos, que a igualdade de oportunidades é para todos! Isso é pura demagogia! Pois se a própria oferta que a escola tem para lhes dar é completamente diferente! E é mau, em muitos casos! Como é que a oportunidade pode ser para todos? (Sintonia; A.). A oferta de uma escola de qualidade passa pelos apoios, como pretende o 105. Aqui, a professora em questão vai mais longe e denuncia a ausência de todo o tipo de recursos. Isto é, como articular o que não existe. Acima, vê-se que a professora tem consciência que os outros recursos virão, que há o romper com o velho modelo. Mas aqui, o que ela pretende realçar é que a igualdade de oportunidades passa por aspectos além dos apoios. Passa por aspectos que não existem

nas escolas, e contra quais os professores do regular, que têm as crianças todo o tempo, têm que lutar. Nesse sentido, apoiando-me no seu discurso completo a ideia: **As escolas continuam a viver e sobreviver daquilo que os professores levam para a escola, quer seja em termos materiais, quer seja em termos de esforço pessoal, quer seja em termos de desgaste. É disso que continuam a viver as escolas do primeiro ciclo. Pronto, para mim, em relação ao trabalho de quando eu estava no Integrado e de quando estou agora, não vejo a diferença! As condições não se alteraram, também não é o 105 que as foi alterar!**

Quanto a este último princípio (o segundo no normativo) e denunciando os mesmos aspectos, e mais exactamente, a questão da igualdade de oportunidades encontrei no discurso das professoras do regular ou do apoio várias confirmações, ou reforço, dessa ausência de igualdade de oportunidades. A questão passava pela relação - intensificação do trabalho do professor do regular e a não presença constante do professor de apoio na escola ou na sala -. Passava ainda pela ausência de estruturas nas escolas que permitissem o ensino diferenciado criando a igualdade de oportunidades, mesmo para os casos/alunos com deficiências complexas. Nesse sentido as professoras denunciavam: **Em vez do professor (lembrar-se do aluno), que tem que dar não sei quê a turma, (ele, professor) se esquece que está ali uma criança de outro nível ...porque isso acontece. Mesmo que queira (o professor), não nos podemos dividir mais do que aquela conta, e isso acontece!** (Guia; A). Ou ainda: **Por que não havendo apoio, eu penso que acaba por ser sempre prejudicial (estarem na sala de aula alunos com deficiências complexas), porque uma pessoa não se pode desdobrar!** (Camuflagem; R.). No mesmo sentido: **O nível deles é tão inferior...(que na sala de aula) A realidade é ocupá-los, pronto! Ocupá-los com actividades.** (Colegialidade-Especialização; A;). No mesmo sentido ainda, é esta afirmação: **Até as escolas estarem preparadas para receber estas crianças, deixem-nas estar onde elas estavam até aqui. Porque realmente, elas ali, estão a ser assassinadas, é o que eu acho.** (Guia; A.). Penso que são desnecessários outras interpretações da minha parte. No entanto, voltarei a esta questão noutra ponto que dá seguimento a estas afirmações e que derivam da inclusão.

Ainda na introdução do 105 pode-se ler o que se pretende é "*a diversificação das práticas pedagógicas...visando a melhoria da intervenção educativa.*". Pela relação directa, já analisada neste estudo, e pelo que referi no início deste ponto, remeto a sua análise para os referidos pontos.

Num dos parágrafos da introdução é feita referência a "*...importância primordial da actuação dos professores com formação especializada*" e a articulação daquela acção com os demais projectos em curso. Nomeadamente, referem-se reorganização da rede escolar, a reestruturação da gestão pedagógica e administrativa, a descentralização e a realização de contractos referentes a autonomia e condições de estabilidade do corpo docente. Relembro que noutra ponto deste trabalho alerto precisamente para as vantagens que haveria se, se conseguisse conjugar as diferentes medidas através dos Projectos Pedagógicos das escolas. Todo o conjunto de medidas chegava às escolas gerando mais incertezas e compassos de espera, ou esquecimentos. Nesse sentido: **...andavam tão**

preocupadas com a questão da autonomia que o 105 ficou um pouco esquecido (Colegialidade-Especialização; A.). Ocorria também: Nesta fase também, com esta história da autonomia e da gestão, nós também estamos um pouco agora aqui, no meio, não é, não sabemos muito bem o que é que isto vai dar (Sintonia; A.).

Seguindo agora uma análise e respectiva interpelação aos artigos, situar-me-ei num ou noutro artigo, conforme a relevância do discurso das professoras em questão. A questão da *"escola integradora"* analisarei e interpelarei neste mesmo ponto de vista do discurso genérico das professoras, noutro ponto a seguir. A análise deste aspecto no referente às unidades deve ali ser consultada.

No artigo 2º está a definição da prestação dos apoios, situando-a no quadro dos Projectos Educativos das escolas. Esta questão é pertinente e foi denunciada pela professora de apoio da unidade 'Sintonia', pelo que remeto este aspecto particular para um revisitar a análise citada. Deixo só a ideia referida: **...porque estas coisas todas passam definitivamente por um projecto educativo.**

Das quatro alíneas especificadas naquele artigo, situo-me apenas na alínea c', dado que as demais constam das análises já realizadas. Dessa alínea quero destacar a questão referente *"...a melhoria do ambiente"*. Este aspecto é delicado. Nessa alínea, o professor de apoio é mandatado a *"colaborar"*. Ora, como se viu, há a questão da mutualidade de tal processo. No discurso dos professores encontrei várias afirmações que relevam este aspecto para questões, algumas nas suas mãos, como a questão ética, que referi aquando da passagem pelas salas, e como a acção referida como **pedagógica**, pela professora da unidade Sintonia. No entanto, há questões que se prendem com a organização global da escola, com as tais questões culturais/organizativas denunciadas pelas várias professoras. Tornou-se relevante no discurso das professoras, questões como: a disponibilidade e liderança dos directores, a constituição das turmas, de entre outros, que também já referi. Como interpelação por parte das professoras deixo o seguinte: **Sinto que as escolas que não têm um director a tempo inteiro, até por uma questão de cultura nossa, de professores, as questões da organização são extremamente complexas. Enquanto as escolas não derem um salto nesse sentido, de se organizarem, dos canais de comunicação serem formalizados, porque as pessoas falam pelo recado ? 'Ah! disse-me.'** Eu sinto que isso desestrutura e dá origem à situações desagradáveis. Neste aspecto, eu acho que os professores não tiveram qualquer formação, e portanto, lá porque são directores não têm obrigação de saber mais. Acho que era importante os directores...terem formação...O Ministério devia fazer qualquer coisa... Há ainda a questão: Outro factor que tem a ver com as tais culturas da escola. Há uma legislação que determina como é que as turmas hão de ser formadas. Depois na prática... as turmas são formadas porque já se conhece quem são os meninos, que vêm dali, dacolá, as características... as famílias... Resultado o desgraçado do professor que não é efectivo... e vem de fora apanha com as turmas que estão formadas com esses critérios ou com essa falta de critérios. Para mim é falta de critério ... a legislação por si não chega ...permite-se que se faça estas confusões todas.

**Considero que é falta de ética.** (Sintonia; A). Relembro esta questão das turmas, também referida pela unidade 'Guia' e que convindo a ser relida.

No artigo 3º está especificado quem é, e qual a formação especializada do docente de apoio. No referente ao 'quem é', é ali especificado as suas funções de forma globalizante, depois especificadas no artigo 12º. No referente as funções globalizantes - *"apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e a família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem"* - remeto para as análises realizadas ao longo do caso. Quanto à formação especializada, no concernente ao discurso das professoras, relembro que a especialização foi valorizada, mas sempre associada as qualidades pessoais/relacionais. Isto é, era referido que a especialização era importante, mas não só. A 'pessoa' do professor, como alguém sempre disponível, alguém pronto a partilhar foi enfatizada. A especialização era importante: **Também se as pessoas forem especializadas, também é positivo, porque acho que lhes dá uma bagagem muito maior** (Sintonia; R). Outra perspectiva: **Se calhar, um professor especializado deveria ter, pronto, uma formação para que se ganhe mais, mesmo em termos dos alunos que ele está a apoiar, que os alunos tenham outra aprendizagem. Mas se um professor de apoio até adquiriu experiência, tem uma certa formação e se é um professor consciente ...eu penso que os alunos não perdem nada com isso, e o professor também não é...**(Camuflagem; R.). Outra ainda: **...uma formação muito ampla sobre quase todas as deficiências** (Colegialidade-Especialização; R.) Mas a pessoa também era: **Porque ela é uma pessoa que está sempre pronta a ajudar...e não acontecia isso nos anos anteriores** (Sintonia; R.). Ou: **Dar também...dar o que tem, o que sabe e a receber...O saber receber, porque muitas vezes, porque se é do Ensino Especial e posso até ter uma especialização ou não...há sempre algo que se pode receber do outro lado, e algo que se pode dar. A pessoa tem que estar aberta para receber também. Eu acho...isso é uma das características essenciais** (Colegialidade-Especialização; R.). Ainda, relativamente a especialização, relembro que houve dois extremos. Num extremo estava quem tivesse valorizado a 'especialização' instituinte, realizada através dos saberes experienciais (unidade 'Guia'). No outro estava quem valorizava a especialização instituída e altamente especializada (unidade 'Colegialidade-Especialização').

O artigo 4º define que os docentes a destacar, para desenvolvimento do apoio devem ter formação especializada em áreas específicas. Pela pertinência do discurso de uma das professoras, passo a citar: **acho que deveria de haver um critério de escolha, de selecção. Haviam de ser mais criteriosos na selecção dos professores. ..deviam ter um determinado perfil...perfil e essa vontade de executar, de fazer...dar-lhes formação para determinadas deficiências** (Colegialidade-Especialização; R.). Ao realizar esta afirmação ela referiu-a como sendo uma crítica ao '**Ensino Especial**'. A sua ideia era a de que o novo modelo de apoio, destacando um professor, mesmo especializado (e se não fosse era inaceitável), não resultava. Esse professor sendo especializado numa só área, no seu entender, não poderia dar as respostas necessárias face à variação

dos alunos a apoiar. Ela afirmava e propunha: **Eu acho que não dá resposta. Não pode dar! Ou tem realmente, cada uma das docentes uma formação muito ampla sobre quase todas as deficiências, e como há muitas, seria difícil, não é? É nesse âmbito que eu acho que não há resposta ideal para as necessidades. A solução proposta: ...haver pessoas que tivessem conhecimentos neste aspecto, naquele e naquele... e no caso de um aluno com aquela necessidade, haver alguém que orientasse, que se deslocasse à escola, e orientasse a professora, para além do apoio que pudesse dar, portanto, o trabalho que pudesse ter concomitante com a professora, mas também da orientação, um pouco de orientação.**

Dando agora um salto até ao artigo 7º, pode-se ali ler que: *"Os docentes... integram o corpo docente do respectivo estabelecimento.."*. Este é um dos aspectos fulcrais da mudança pretendida como bem reconhecem as professoras envolvidas. Nesse sentido era referido: **A única alteração que eu sinto realmente é em relação a poder fazer parte do Conselho Escolar, efectivamente, como membro desse Conselho Escolar...(credibilidade aumentada) ...porque somos pares em relação ao Conselho Escolar, somos pares. Nós pronunciamo-nos sobre as situações da escola. Podemos nos pronunciar sobre alguns aspectos que não concordamos nesta ou naquela turma, neste ou naquela grupo. E também estamos sujeitas a que falem sobre o nosso trabalho. Que se pronunciem, dêem dicas. Nesse aspecto eu acho que foi um ganho bom!** (Sintonia; A.). Este aspecto corresponde a inclusão 'primeira' que carecia de acontecer. Isto é, o professor dos apoios ao ser devolvido ao espaço escola, e a intimidade da sala de aula, era o primeiro a ser incluído para promover a inclusão. Dessa forma promovia-se o rompimento do fosso regular/especial. Promovia-se as des-cristalizações já analisadas. A situação do professor de apoio tornava-se, como já referi e confirma esta professora e as demais, a de *"primus inter-pares"*.

No artigo 12º encontramos especificadas as funções do professor de apoio. Aqui irei alongar-me um pouco mais. Naquele artigo, as funções estão expostas em seis alíneas. Estas funções são amplas e foram depois expandidas nas 'Normas'. Nas seis alíneas aparecem termos que instituem a cultura da colaboração sob a forma da colegialidade forçada. Colaborar, contribuir apoiar, participar. Uma das professoras, considerando tratar-se de uma discrepância do documento comenta assim: **Colaborar, colaborar. Eu acho que há uma discrepância muito grande entre o 105 e a prática. Porque a partir do momento em que o professor de apoio faça parte do Conselho Escolar, tem o mesmo poder de decisão que qualquer um, dos da escola. Ele faz parte dos grupos de trabalho que se constituam. Ele é membro do Conselho Escolar, assim entendemos e assim funcionamos. É uma grande discrepância. Não se pensou, ou acho que quem elaborou o 105, não pensou que o professor quando está na escola e faz parte do Conselho Escolar, faz parte** (Sintonia; A.)

Outro aspecto pertinente relativo as funções do professor de apoio é denunciado, quase como um grande campo de batalha. Uma das professoras comentando a amplitude de funções referia: **O facto é que o professor de apoio tem uma multiplicidade de papéis tão grande. É solicitado porque já conhece, ou porque já esteve, ou então, ele próprio pode ser um dinamizador disso.**



**Mas são tantas, tantas frentes onde temos que intervir que acabamos por atacar sempre aquelas mais prioritárias...** (Sintonia; A) .

Este artigo demanda ainda um outro olhar genérico, referido pelas professoras. Trata-se de ver como é que na generalidade os professores do regular, ainda olham, ou pensa-se que olham, que entendem as funções do professor de apoio. Assim: **Eu acho que os professores do regular ainda continuam a pensar que o professor de apoio é para pôr novamente o menino a ler, ali. E 'vais ter que ler e vais ter escrever, e vais ter que fazer outra vez contas, e é nisto que tu estás mal'. E fazem se calhar da mesma maneira** (Sintonia; R.). Pela representatividade do enunciando, pode-se ver o modelo prescritivo (está mal/prescreve-se, remedia-se). Pode-se ver o papel de 'explicador' de que se queixaram as professoras das unidades. Contrapondo agora estas ideias com a ideia da mesma professora, a função do professor de apoio é: **...levar a atingir aqueles conceitos mas de outras maneiras, com outras estratégias... Não tem que fazer ali, essa função de ensinar propriamente, dar explicações, que acho que era isso que acontecia! E se calhar, em muitos sítios ainda é!** (Sintonia; R.). Para a mesma professora, a situação do professor de apoio está longe simples. Ela referia: **Eu penso que, as vezes, a situação do professor de apoio é um bocado complicada e difícil. Porque realmente, se derem assim com uma pessoa, que ainda se acha muito dona da sua turma - e é ela que sabe -, que se calhar não aceita muito bem as opiniões dos outros, é capaz de ser complicado!** Relembro apenas que esta professora é adepta, exercita a colegialidade de forma natural, mesmo no regular, desde que encontre parceiros (veja-se unidade).

O surgir da atitude de 'explicador' adveio da degradação do 'papel' do professor de apoio, como nos refere uma das professoras: **...a imagem do professor de Educação Especial se deformou muito por causa disso...(explicações) foi-se degradando. Quanto a mim, foi-se degradando e quando chegou a esse ponto de explicações individuais, era a degradação completa, na minha perspectiva.** Conforme se vê pelo discurso das professoras, este conceito cristalizado, deformado, parece que ainda está enraizado, como ideia genérica a desconstruir.

No mesmo artigo, chamo à atenção para a alínea e'. Pode-se ler explicitamente: *"Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola"*. A pertinência do conteúdo desta alínea traduz-se pela margem de liberdade que era deixado ao professor de apoio e as escolas de definirem, negociarem, as formas de apoio necessárias. No entanto, como se viu na análise realizada houve uma interpretação única - apoio em sala de aula. Esta ideia faz-me dizer então, que o 105 deixava em aberto a colaboração, no âmbito da autonomia relativa dos docentes face ao projecto da escola. A colegialidade foçada, conforme a identifiquei, apenas existia enquanto documento mandatário da inovação. Mas o 105 deixava em aberto a colaboração dependente da negociação face às necessidades existentes. Uma vez negociadas, eram traduzidas para o Plano Educativo da Escola, o que reforça a colegialidade e a colaboração.

Outro ponto de concordância do que estou a referir encontra-se explicitado no artigo 2º "*A prestação dos apoios....no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas*". E prossegue com 'contribuir, promover, colaborar, articular'. Como já afirmei noutro ponto do trabalho, seriam as 'Normas' e o 'dito' pelas ECAEs que retiravam a margem de liberdade que o 105 ainda deixava. Mas olhando para o discurso (remeto para as unidades) das professoras temos uma interpretação única, que a título de re-situar aqui exponho: **Para nós foi claro que os apoios eram para ser dados dentro da sala de aula. Ficou definido assim. Essa solução, não foi bem solução, como era determinada, assumiu-se como uma determinação. A interpretação que nós fizemos e que nos foi dada pela ECAE é que tem que ser dentro da sala. Fora da sala, tinha que ser fora do período lectivo e bem justificada, nem sequer se pôs essa hipótese** (Sintonia; A.). Confirma-se ainda: **Para já, sabia que tinha de ser assim. As directrizes apontavam que é dentro da sala. Não foi para discussão, não veio nenhum despacho ou nenhum decreto a dizer que ponham à discussão, se ela deve estar dentro da sala ou não. Mandavam que devia ir** (Guia; R.). Reconfirma-se: **O apoio é para ser dentro sala! São as ordens que recebemos!** (Guia; A.). Esta interpretação é generalizada às professoras das unidades.

No mesmo artigo e tomando como referência a alínea a' - "*colaborar com os órgãos de gestão...*", e alínea c' - "*...com os órgãos de gestão....e com os professores na gestão flexível dos currículos, na sua adequação às capacidades dos alunos... e realidades locais*", houve referências, que demonstraram que as questões organizativas deste âmbito, algumas das quais já analisei nas unidades, constituíram-se como constrangimento (dimensão de disposição). O inverso também foi destacado. Na escola onde havia uma direcção já estruturada, tudo era facilitado. A professora de apoio em questão tinha 'carta branca' para decidir, o quer que fosse, referente aos apoios. Mas, mais uma vez essa 'delegação' também a deixava constrangida, e ela considerava que isso **"também não é bom"** (veja-se unidades). Neste ponto interessa-me salientar o genérico comentado pelas professoras. A questão mais saliente que foi comentada como desestabilizando, diz respeito as/aos director(es) nos seguintes aspectos: não serem directores a tempo inteiro; não terem formação para executar as funções; não terem, ou não assumirem, a liderança. Este aspecto mostra de facto as questões da negociação, da colaboração atravessando toda a escola, onde o professor de apoio é 'um' desses colaboradores. Confirma-se, por exemplo, a necessidade da reciprocidade da colaboração. Não é possível ao professor de apoio realizar sozinho, as questões da melhoria do ambiente e outros tantos aspectos, porque eles atravessam toda a dinâmica organizativa da escola. Dado que um destes aspectos encontra-se acima citado, não apondo qualquer vinheta.

Retorno um pouco ao que acima está explicitado. Na alínea c' - "*...gestão flexível dos currículos...adequação...dos alunos....às realidades locais*"- ressurgue a dimensão da autonomia relativa. Procuro aqui enfatizar, os aspectos imediatamente atrás citados. Não deixo de ressaltar, mais uma vez, que 'o modelo único' de sala de apoio foi levado pelas 'Normas' e não pelo 105. Eram os administradores a fazer cumprir, como se viu no ponto colegialidade/colaboração.

Situando-me agora num dos últimos pontos, face aos dados relevantes, veja-se um dos aspectos do artigo 14º. Esse artigo define as competências das ECAEs. Não me interessa alongar-me neste ponto. No concernente as ECAEs, como estruturas responsáveis pelos docentes de apoio, foi referido pelas professoras toda uma gama de problemas que existiam naquelas estruturas. O seu papel/função ficara limitado(a) ao exercício, ora de orientação, ora de controle, dependendo da ECAE a que as professoras se referiam. Encontrei no discurso de uma das professoras a conjugação da problemática que as professoras de apoio sentiam em relação ao assunto. A questão era: **Eu penso que neste momento é muito difícil. As estruturas estão completamente abalroadas. Nas reuniões da ECAE que é o espaço onde nós nos encontramos duas vezes por mês, conheço uma ou outra....Porque de resto, a maior parte das colegas... nós vamos entrar e sair sem as conhecer. O sistema estimula esta coisas.** Completando um pouco mais a ideia, a questão era um pouco mais profunda. As ECAEs fazem parte do sistema. O 105 reconhece-lhes competências de orientação e controle. Mas os constrangimentos sentidos por algumas professoras denunciavam uma postura de difícil ultrapassagem. O sistema **é uma coisa incógnita, não tem cara, não tem rosto. O sistema não têm rosto a quem nos possamos dirigir.** As ECAE (parte do sistema) **defrontam-se com imensas dificuldades** (Camuflagem; A.). Era um círculo vicioso.

Ainda no âmbito das ECAEs e do mesmo artigo, interessa-me apenas situar-me na alínea f que refere *"À formação e reflexão cooperativa dos docentes no seu contexto de trabalho, na perspectiva da diversificação das práticas educativas"*. Este aspecto da formação de professores ou valorização profissional, como chamam alguns autores e de entre eles os defensores da Escola Inclusiva (Porter, Ainscow e outros - veja-se parte teórica), era pertinente. Ele figurava como competência da ECAE, no sentido de promover aquela reflexão nas diferentes escolas. No 105 essa função não é atribuída aos professores de apoio, pelo que, as ECAEs teriam que se deslocar as escolas. À partida era irrealizável, dado o grande número de escolas sob a tutela das ECAEs. Nesse sentido comentava uma das professoras: **Eu esperava um bocado esse papel até da ECAE. Esperava que tivesse dinamizado um bocado, não digo o modelo de MEM... Uma coisa é nós termos a nossa situação devidamente legalizada. Outra coisa é haver expressões, formação, informação, indicação de estratégias, não sei quê...E isso continua a não existir.** (Sintonia; A.). A ideia era a da realização da valorização profissional através da reflexão, conforme estava previsto na alínea citada.

#### 4.1.5 As 'Normas' e a interpelação das professoras

Uma análise e interpelação extensa, com base no discurso das professoras, do documento 'Normas', tornar-se-ia maçador e repetitivo, deixando então de fazer sentido realizá-lo nessa base. Essa análise está contida nas unidades, pela relação directa com a gestão dos apoios realizada, segundo as negociações feitas. No início deste capítulo, também se encontram aspectos dessa análise,

pela interpelação pretendida. Assim, neste ponto, apenas completarei um ou outro aspecto não referido ou de ordem mais genérica.

Re-situando, tem-se que as 'Normas'- 'Normas sobre a Organização e Gestão dos Apoios Educativos -, sendo um documento formal, saído da administração (Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial) como já referi, tinha por função fazer cumprir o 105. Noutra parte deste trabalho já comentei que as 'Normas' consubstanciaram o contido no 105, bem como, as formas contidas no documento preliminar e que foi transformado no 105. O 105, em relação ao documento preliminar, era mais evasivo, deixava margens de liberdade. O documento preliminar era mais prescritivo. Entendo a criação das 'Normas' como complemento da efectivação da mudança desejada e que constava de forma mais explícita no documento preliminar. Nesse sentido, a administração fez sair as 'Normas' explicitando as formas de apoio do professor de apoio, as formas de funcionamento das ECAEs, de acordo com o 105, mas indo mais além. Enquanto o 105 fala em colaboração, as 'Normas' determinam-na. Para formalizar as 'Normas', a administração leu nas entrelinhas do 105 e leu, o explicitado e não regulamentado, no documento preliminar conforme referi (veja-se parte teórica).

Como referi, no artigo 3º, o 105 define, de forma geral, que o apoio a desenvolver é à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno, à família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. No artigo 12º, viu-se que as funções são explicitadas em seis alíneas indo desde o apoio aos órgãos de gestão (alíneas a' - c'), passando pela diversificação do ensino e implementação das medidas do 319 (alínea b' - d'), pelo apoio aos alunos e respectivos professores de acordo com o que fosse definido pelo plano educativo da escola (alínea e'), e participar no fomento da qualidade e da inovação pedagógica através da melhoria do ambiente educativo (alínea f').

As 'Normas', declarando a necessidade da efectivação de "*...alterações estruturais no plano da cultura pedagógica...*", como referi noutra parte deste trabalho, explicita as funções contidas no 105, dando-lhes uma 'hierarquia'. Assim, pelas 'Normas', a função primordial dos docentes de apoio é numa primeira linha a colaboração com os órgãos de gestão; numa segunda linha, a colaboração com os professores do regular; e finalmente numa terceira linha o apoio ao aluno desenvolvido em termos colaborativos e preferencialmente na sala de aula. Estas funções não eram novas para o professor de apoio. A alteração era a descentragem do aluno, bem como o apoio em sala de aula, esquecendo o que referia o 105 - de acordo com o plano educativo da escola.

Para os professores do apoio e regular, o cerne da questão era a 'imposição' do apoio na sala de aula. **O apoio é para ser dentro da sala! São as ordens que recebemos!** (Guia; A). As ECAEs completavam, pelo 'dito', o contido nas 'Normas' subtraindo-lhe os 'ou' que estavam expressos. Um desses 'ou', era o apoio fora do horário lectivo. Tal modalidade, obrigava a um 'massacre' aos alunos, como era referido, por uma das professoras: **Quando se trabalha em desdobramento é uma coisa, porque por exemplo, vão à Escola de manhã, depois almoçam, e depois de tarde têm o apoio, ou**

**vice-versa. Agora, em regime normal é quase impossível fazer isso. Porque eles não aguentam (dar apoio extra-horário). Portanto eu não fiz. Também não me foi dito que o podia fazer, mas eu não fiz** (Guia; A.)

Pelas 'Normas' cabia ao professor de apoio, realizar o que estava previsto pelo 105 para as ECAEs. Isto é, realizar a formação/valorização profissional em contexto de trabalho, isto é, na escola. Já referi noutra parte do trabalho, que esta regulamentação embora em discrepância com o 105, era mais lógica, porque eram os professores de apoio que estavam nas escolas. Mas a forma como foi regulamentada contrariava o 'espírito' da colaboração, enfatizando a colegialidade forçada. A colaboração/formação era prestada pelo professor de apoio ao do regular. Isto é, era vista num só sentido. 'Aquele' deveria desenvolver no 'outro' competências do domínio da aprendizagem diferenciada, como: técnicas de pedagogia diferenciada; elaboração e avaliação de programas individuais e flexibilização curricular. Deveria ainda promover competências de colaboração como: a gestão colaborativa da sala de aula, gestão de grupos, tutoria pedagógica, trabalho com pais e trabalho de projecto.

Este aspecto, assim regulamentado, não era bem visto pelas professoras de apoio. Uma das professoras contestava essa realização: **Eu acho que se tinha que acontecer isso em alguma escola, já acontecia antes. Pela formação das pessoas, pelos feitos das pessoas. Não foi agora, percebes? Se calhar, vai continuar a estar igual em algumas escolas porque as pessoas pensam assim, é o que noto** (Sintonia; A.). O entendimento era o de que a colegialidade forçada dificilmente levaria à mudança, e no caso concreto, a realização da formação regulamentada pelas 'Normas'.

As professoras valorizavam a colaboração como fundamental para a promoção dos apoios, e mais exactamente, para a implementação do novo modelo. No entanto, contestavam a realização daquela determinação por considerarem que recolocava a tónica no 'velho fosso' regular/apoio, onde os professores eram vistos como 'doutores'. Nesse sentido dizia-me uma das professoras: **As normas dizem uma série de coisas que são da competência do professor de apoio. Como sejam, as tutorias pedagógicas, como sejam as não sei quê. Para já, nem sequer as escolas sabem o que isso é. E também não somos nós, esta é a minha perspectiva, que vamos andar agora a impor essas coisas aos colegas, nem a fazer-lhes formação sobre isso. Ou nos fazem formação conjunta, e, nós ficamos todos a saber o que é que se pretende. Ou não somos nós, os 'doutores', que vamos chegar à escola para isso** (Sintonia; A.). Este entendimento derivava do que exponho. Considerava-se que nesta fase, da inovação havia muita 'coisa' em jogo, como uma das professoras dizia e que já referi. A 'imposição' da formação, era entendida como um contra-senso. Por outro lado, tudo era novidade. Novos termos, para práticas já realizadas por alguns professores (do regular e do apoio (como se viu nas unidades)), o que confundia professores do apoio e do regular. Por outro, era ainda a presença das cristalizações a fazerem os professores de apoio assumirem posições cautelosas no âmbito da acção que convém.

Para além deste aspecto havia a considerar que o novo modelo de apoio, como inovação, trazia as 'tais frentes' a negociar, decidir, priorizar. Nessa linha de pensamento, a realização de uma formação/valorização profissional como forma sistemática estava posta fora de questão. A possibilidade de tal formação tornar-se formal, do tipo Círculo de Estudos ou outra modalidade, não fora considerada, ou pensada, como refere uma das professoras: **Também ainda nem pensamos muito nisso!** (Guia; R.). Nas escolas, as professoras de apoio com todas 'as frentes' sentiam-se sobrecarregadas, como sentiam os professores do regular sobrecarregados, no sentido da intensificação de que fala Hargreaves.

Pensar em realizar 'momentos formais de valorização profissional' era ainda complicado. Os grandes constrangimentos apontados foram, a intensificação do trabalho, as várias inovações introduzidas (por ex. a questão da Autonomia das escolas) e a falta de tempo/disponibilidade. Neste sentido dizia-me uma professora: **Isso seria possível. O problema é também o professor de apoio ter disponibilidade para fazer essa formação. Uns trabalham de manhã, outros de tarde. É complicado, muitas das vezes, fazer as pessoas juntarem-se. Teria que ser a noite.** (Sintonia; R.). Também o receio de não aceitação foi apontado. Neste último aspecto a professora comentava: **Ah! Penso que não aceitavam muito bem se a gente fizesse uma proposta dessas! Se calhar, pensam elas 'que sabem mais do nós'** (Guia; R.).

Havia quem estivesse consciente da problemática, mas que ainda não via hipóteses da promoção dessa formação. Inversamente, aconteceu o iniciar da consciencialização de que a formação pudesse ser assim realizada, como reflectia connosco uma das professoras: **Por acaso nunca falámos nisso realmente. Mas se calhar, havia forma de o fazer. Era uma questão de organização...vários professores de apoio e vários professores do regular ...uma troca de experiências de parte a parte...se calhar havia ali um intercâmbio de ideias...Nunca tinha pensado dessa forma, mas se calhar poderia ser uma forma de formação realmente!** (Camuflagem; R.).

Situando a formação/valorização profissional no âmbito desta lógica colaborativa, a mesma professora referira que aprendera sempre alguma coisa, inclusive, o 'sair da rotina' (veja-se unidade). Situando a questão no que considero ser do âmbito da colegialidade forçada, ela dizia: **Sim, eu acho que há um bocado essa formação. Um ano inteiro ligadas a um problema específico. Penso que há um enriquecimento da formação, pelo menos da minha parte.**

No geral, quanto a este aspecto da valorização pessoal ou formação em contexto, ia acontecendo informalmente, de forma consciente ou inconsciente. A falta de tempo/intensificação era um dos constrangimentos, como referia-me outra professora: **Nós (eu e a colega do apoio) sentimos falta de espaço para reflectirmos em conjunto...precisávamos de parar com as outras colegas, arranjar uns momentos para reflectirmos e analisarmos em conjunto...o tempo foge-nos** (Sintonia; A.). As professoras de apoio das unidades e suas colegas do regular centraram as suas atenções, conforme referiram (dadas tantas as frentes) no mais prioritário - nas formas de colaboração

de apoio - que de maneira informal, e em alguns casos inconscientemente, iam promovendo a valorização profissional. Na prática, aqueles processos surgiram naturalmente como se viu nas diferentes unidades, pelo que remeto para as mesmas, lembrando apenas um dos comentários: **Eu penso que uma das coisas que nós acabámos por fazer e que não tem só que ver com o apoio ao aluno NEE, é o espaço que nós proporcionamos aos colegas do regular, de reflectirem sobre a sua própria prática. E acho que isso que é muito importante. Porque muitas vezes eles não têm sequer quem os oiça, quem lhes dê atenção** (Sintonia; A.).

Do ocorrido, porém, senti que não era ainda muito valorizado, como formação, a ideia era a de **'aprende-se alguma coisa'**. Enquanto formação ou valorização profissional, centrada na escola, de forma sistemática, tirando partido dos saberes práticos dos professores de apoio e do regular, reflectir sobre a acção desenvolvida, era assim vista por uma das professoras: **Acho que é difícil. É possível, mas vai ser um pouco difícil, aceitar logo assim de início. Partilharem os saberes, não tanto, talvez da professora do apoio, mas talvez da outra, aceitar.** (Guia; R.). Esta professora que aprendera pela experiência a estar na Educação Especial, e que aprendera em equipa, e que agora estava no regular, achava que haveria resistência. A questão é ainda, a da cristalização do velho modelo a ultrapassar, conforme foi referido por uma das professoras, e que consta deste capítulo.

As 'Normas' e o 105 trouxeram constrangimentos genéricos e específicos. Também trouxeram alegrias pelo conseguido, pela acção colaborativa desenvolvida. Este estudo apenas revela um mínimo desses constrangimentos e um mínimo dessas alegrias. Um dos factores chave do novo modelo era a descentragem do apoio para dentro da sala. Viu-se nas unidades onde, como e porque isso foi realizável. Esta questão nuclear, é a mais difícil de ser ultrapassada, como se viu.

Como forma de reforçar o já dito noutras partes do trabalho, apresento a concepção de Lima (1991) face à estas questões que são inerentes as negociações que os actores das unidades tiveram que negociar (ultrapassando ou não, entrando ou não na sala de aula). Nesse sentido, é que Lima refere que é atribuído aos professores, a tendência para ignorar as regras ou redefini-las. Ele explicita que este ignorar ou redefinir, é visto como ocorrendo com mais frequência e ênfase, no referente as regras do domínio técnico, e mais exactamente, referentes à sala de aula. Pese embora esta ideia, ele refere que os professores vão mais longe e ignoram orientações estratégicas e políticas de um âmbito mais vasto. Ele refere uma acentuação do carácter consensual no que é emanado, para lhe atribuir a forma de imprescindível. Os padrões normativos são apresentados como um todo organizado e coerente. Nesse sentido os professores são levados a cumprir, apesar de existir sempre a admissão de que tais imposições possam ser contrariadas. Assim sendo, confirma-se o ocorrido nas unidades.

#### 4.1.6 A implementação do modelo de apoio face aos normativos: das expectativas aos medos

A colaboração era entendida como fundamental para a implementação dos apoios, como já referi e que reforço, com o que me dizia outra professora: **Eu considero que sim** (que é pela

colaboração), e acho que não pode ser doutra maneira. Não sei muito bem onde é que isto vai parar. Tenho sérias dúvidas, tenho mesmo muitas dúvidas. (Sintonia, A.). O compasso de anos de espera, de acertos, entre o Regular e a Educação Especial deixava entrever, num primeiro momento, a aceitação da colegialidade forçada, como medida de 'salto' para a mudança. Neste sentido revelava-me uma professora: **Porque eu acho, que não é com legislações que se fazem estas coisas. Embora elas também sejam importantes, como eu já referi. Era importante que alguma coisa saísse, que nos desse algum suporte legal. Embora, possa não estar completamente de acordo com o que saiu. Mas não estou propriamente em desacordo. Só acho é que, há realmente algumas discrepâncias que são muito evidentes.** (Sintonia; A.).

Os normativos pretendiam o desenvolvimento da colaboração. Num primeiro momento, com as professoras das unidades viu-se a modelação da colegialidade forçada, passando em alguns casos à cultura de colaboração, conforme já referi. Essa passagem dependeu das negociações, dos jogos, dos contextos, dos percursos das pessoas, do empreendimento social da aposta realizada onde houve empreendedores sociais. Nesse sentido é que uma das professoras referia: **Enfim, mas não me parece que tenha vindo modificar, até porque não parece que o 105 seja um documento para modificar nada. A mim não me parece que seja, não é?** (Sintonia; A.). A questão levantada, é precisamente a que foi tantas vezes denunciada no discurso das professoras. A lei abre a possibilidade, mas não chega. A construção da acção social era fundamental. No caso deste estudo, essa acção social, 'quase que desabrochou sozinha', noutros foi mais complexa. Relembro o que considerei face aos professores do regular e apoio da unidades 'Sintonia' e 'Guia', que foram empreendedores em graus distintos. Relembro ainda as questões das práticas colaborativas que a professora de regular da unidade 'Sintonia' já realizava.

Para as professoras de apoio, e para as do regular, a colaboração tinha que ter o duplo sentido referido por Hargreaves. Para as professoras, o aparecimento do 105, sem qualquer consulta às escolas correu riscos de aumento do fosso entre o regular e o 'especial'. O 105 pretendia o desenvolvimento de uma cultura de colaboração. As 'Normas' levadas pelas professoras para as escolas obrigavam à essa cultura. No entanto, a tónica deixada, se não fosse bem negociada, levaria de forma geral e particular (como vimos nas unidades) à resistência, a deslocações. Nesse sentido dizia a mesma professora: **Mas atirar cá para fora um 105, no fim do ano lectivo, quando montes de professores já estão em férias, por direito, e por causa das datas, e não sei quê. Eh! Pá! E depois a gente aparece nas escolas, e, ou temos sorte e temos alguma presença de espírito, não é?, e agarramos as situações, ou então, os professores também podem dizer assim: "Queremos lá saber disso. Ninguém nos disse nada. Ninguém nos avisou de nada. Ninguém quer saber de nós para nada. Ninguém ouve as nossas opiniões, porquê é que nós agora também havemos". E criarem-nos dificuldades e sabes muito bem que não é nada difícil, criarem-nos dificuldades, não é?! Em suma, eis retratada globalmente a questão da implementação dos apoios, através do novo modelo. Este, situava-se entre a negociação possibilitada pela cultura de colaboração implícita no 105**



e pela colegialidade forçada das 'Normas' a realizar pelos actores através da acção social nos seus contextos escolares.

Os normativos, determinando a mudança no sentido do novo modelo a implementar, criou medos e expectativas. A grande expectativa era a implementação do próprio modelo e a consequente ultrapassagem do fosso regular/apoio. No caso das unidades viu-se de que forma tudo ocorreu. Medos e expectativas existiram parte a parte e foram-se desconstruindo pela negociações, pela presença um do outro (professor do regular/apoio), enfim pela acção social que foi possível realizar.

Mas de maneira geral, os professores de apoio sentiam-se 'apavorados' com a mudança. Tinham receios do que poderia acontecer, quer face à implementação do modelo em si (e isso já se viu), quer ao futuro. Nesse sentido uma das professoras de apoio dizia: **Já me disseram duma maneira muito negativa - "esperem pela volta que vocês vão ver o que isso dá no final do ano."**-. Mas eu não quero acreditar! Nem quero ir por aí! Mas já me sugeriram que o facto de nós estarmos dentro da sala, o professor de apoio dentro da sala com o professor do regular, vai servir para muitos dos nossos colegas, professores do regular, chegar à conclusão que o que nós fazemos, eles também podem aprender a fazer. E portanto que isso acabaria com o apoio (Guia; A.). Os professores de apoio viam o seu futuro de 'experts' periclitarem. Terá sido esta, outra das razões, ainda que 'inconsciente', a levar a professora de apoio da unidade 'Colegialidade-Especialização', a manter o apoio em sala de apoio?!. Relembro o que dizem os teóricos da inclusão acerca dos 'especialistas' terem medo de perderem a 'clientela' (veja-se teoria).

Por seu turno, de maneira geral também, os do regular não se sentiam menos apavorados, e estavam 'prontos' para 'resistir'. O facto de desconhecerem os documentos, e nesse sentido, o que iria de facto acontecer, era agravado pelo que circulava: **Diziam...que o professor de apoio ...iria lá mais para dizer: 'Olhe! Faça assim, faça assim!'** E que não ia haver aquele trabalho directo com os meninos. Foi essa a ideia que ficámos quando falavam dos apoios. Que ia tudo ser mudado. Que ia ser um apoio de retaguarda. Portanto, as pessoas iam só lá dar dicas. Nessa altura, houve algumas colegas lá da escola que disseram: **'Ai, vêm para cá dar ordens?! Vêm para aqui de pastinha só dar ordens?! Então podem ir: Não são cá precisas para nada, para dar ordens. Porque dar ordens, a gente também dá. Agora, trabalhar com estes casos é que é preciso'** (Sintonia; R.).

As expectativas e receios eram normais neste primeiro ano de implementação. Era o ano zero. Era o ano para questionar uma série de coisas, como dizia a professora de apoio da unidade 'Sintonia'. Era o primeiro passo como dizia a professora do apoio da unidade 'Guia': **Não é para o ano que os professores estão metidos no sistema. Não é para o ano. Mas se calhar, até é o primeiro passo. Se calhar, até foi bom, dar-se este primeiro passo. Se calhar, eles começam a perceber que o apoio não era aquilo que se pensava até aqui, que eram explicações.** De alguma forma no mesmo sentido, falava a professora de apoio da unidade 'Colegialidade-Especialização: o

**105 ainda está a ser digerido.** Neste último caso viu-se que de facto que o 105 estava em processamento dado que houve a deslocação generalizada para o modelo anterior.

Sendo o ano zero, as professoras não deixaram de se empenhar, mesmo face aos constrangimentos. Viu-se que a professora de apoio da unidade 'Guia' apoiava duas escolas. Noutras escolas, era do conhecimento geral a ausência de apoios. Tinha havido falhas por parte do Ministério, que já foram apontadas. Nesse sentido a professora de apoio da unidade 'Sintonia' considerava que o Ministério deveria por **em prática aquilo que eles dizem que querem pôr. Porque fazer sair documentos e legislação cá para fora, e não a pôr em prática, eu acho que é muito grave.**

Sendo o ano zero, tornava-se necessário ver o que se passava. De maneira geral, a mesma professora preocupava-se com o caos que encontrara nas escolas, ao voltar ao regular como professora de apoio. Nesse sentido, ela salientava que a saída do caos exigia avaliação. De maneira específica, face ao novo modelo e sendo o ano zero ela propunha: **Acho que é muito grave o Ministério da Educação não ter equipas de avaliação que venham avaliar o trabalho. Avaliar o que é que se está a fazer nas escolas. Quem, como, porquê? Porque as escolas têm todas a mesma medida, são todas talhadas por igual, não é? E não pode ser!**

O Ministério pretendia o desenvolvimento do novo modelo no âmbito da colaboração. Nesse sentido, seria lógico que a sua acção atendesse, a pelo ao menos, algum dos aspectos específicos da cultura de colaboração de que fala Hargreaves. Refiro-me a alguns aspectos da difusão no tempo e espaço (elogios, reconhecimento, etc.). O Ministério pretendia a implementação e o respectivo controle. As ECAEs eram os organismos intermediários. Estavam próximos dos professores. Mas não parece que Ministério ou ECAEs se tenham preocupado em diferenciar, quem pelo esforço, passava da colegialidade forçada à cultura de colaboração. Interpreto nesse sentido, o dito pela mesma professora, pelo que transcrevo ('Sintonia'; A.): **E as coisas não são assim, eu acho que as escolas que desenvolvem determinados projectos, que ultrapassam determinadas barreiras, têm que ser estimuladas de alguma maneira! Nem que seja com uma carta do Ministério a dar os parabéns pelo esforço que fizeram! Mas não! É tudo igual, não há diferenças!**

As expectativas geradas, as incertezas como refere Friedberg, instalaram-se entre professores do regular e do apoio. Face à essas incertezas, no caso das unidades, também se viu como lidaram com elas. Como forma de encerrar este ponto, considero bastante pertinente o discurso de uma das professoras. Trata-se do discurso da professora de apoio da unidade 'Guia' que na entrevista, reflectia connosco. Pela pertinência que tal discurso revela face às incertezas da implementação do novo modelo de apoio e do futuro da Educação Especial, e mais exactamente, dos professores de apoio, deixo o seu discurso/reflexão. Neste sentido, seu discurso era revelado como se fosse para responder 'afinal para que serve o novo modelo?', 'para que serve estar a apoiar dentro da sala?'. Eis o discurso: **Não sei, se é isto que se pretende, pelo sistema, ao colocar o professor de apoio dentro da sala, percebes? Não sei! Espero que no final do ano ou no início do próximo ano nos digam, se é assim. Porque eu fico a pensar assim: será que eles querem o professor de apoio dentro da**

turma, a trabalhar, como eu estou a trabalhar com a L., será que é para a turma ter dois professores? Os saberes deles completam-se? Que nem é o caso, porque ela passou muito mais tempo no ensino especial do que eu, e saberá até mais do que eu, não é? Percebes o que eu quero dizer? A miúda que lá está a ser apoiada, é uma criança com problemas muito leves. Eu não sei se vai continuar a ser apoiada. Mas mesmo que fosse um aluno com um problema mais grave. Se calhar, isto, pronto, passou-me agora pela cabeça, já me tem passado, será que isto, é que ajuda à máxima inclusão???

Com esta vinheta abre-se a porta para a passagem a outros aspectos inerentes ao novo modelo e que ainda não foram analisado de forma interpelativa global. Trata-se da inclusão, ponto ao qual passarei de seguida.

## 5. A implementação do novo modelo e questões relacionadas: a Escola Integradora ou a Escola de Orientação Inclusiva

### 5.1 Inclusão: re-situação das unidades face ao modelo de apoio e alguns aspectos da teoria

Recapitulando, e para entrar neste ponto, viu-se que o 105 legislava o novo modelo de apoio. A ideia fulcral era a centragem nas escolas de *"...intervenção diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens"*. Se assim era, ficava em aberto aos professores das escolas, aos professores de apoio, e aos Conselhos Escolares e órgãos de gestão por eles constituídos, determinar através do enquadramento *"...dos projectos educativos.."*, essas intervenções. O novo modelo surgia então, para promover uma mudança significativa na situação que se apresentava face aos apoios. Isto é, passar de um modelo de Educação Especial descentrado da escola para um modelo onde a Educação Especial, era (pretendia-se) colocada ao serviço da Escola no seu todo. A designação de Escola Integradora surgia com o sentido de mudança, no âmbito da inclusão. Como referi na parte teórica, esta designação serviu de pano de fundo para críticas, pela utilização da designação - integradora - que remetia para a proximidade com o modelo anterior - integração, gerando incertezas.

Se o 105 deixava margens de liberdade, de autonomia, de negociação, como se viu, as 'Normas' especificavam as 'determinações' para levar a efeito essa escola integradora. As ECAEs reforçavam as 'Normas'. A base subjacente como já referi era fazer cumprir o 105. As 'Normas', e a forma assumida de controle/orientação por parte das ECAEs dava um carácter inflexível quanto à acção a desenvolver pelos professores. Principalmente, caso, os professores de apoio, e os do regular não soubessem, ou pudessem, negociar as formas de acção social mais convenientes para todos, e de entre eles, para os alunos, cuja inclusão havia que ser promovida, pela transformação da escola.

A legislação existia. Os apoios estavam (onde estavam) implementados. No caso do meu estudo havia escolas que tinham, como já referi, duas professoras de apoio. As 'Normas' previam a tal

formação centrada na escola (veja-se a análise realizada). No caso do meu estudo, já se viu que apesar de não haver os tais 'momentos formativos' definidos pelas 'Normas', acontecia o desenvolvimento de competências através das formas de colaboração desenvolvidas, isto é, através da acção social. Além disso, o que a inclusão pretendia era a assunção daqueles alunos pela escola, pelos professores do regular. Consciente desse facto a professora do regular da unidade 'Sintonia' dizia: **Está legislado que essas crianças têm que estar na escola juntamente com as outras crianças. Ora, se os professores do regular não tiveram essa formação específica, eu acho que tem que ser o Ministério a fornecer essa formação. Porque nós não a tivemos. Nós não estávamos preparados para trabalhar com essas crianças!**

Na parte teórica desenvolvi os vários aspectos relativos a esta temática da inclusão. Com relação a alguns aspectos da teoria, relembro apenas as questões citadas por alguns autores quando referem que a ausência dos apoios é grave, mas que, a sua simples existência não significa a inclusão das crianças. Também é pertinente lembrar que alguns autores que citei, referiam quão complexa é a questão da inclusão, no concernente às crianças portadoras de deficiências graves ou com multideficiências. Recordo ainda, a proposta realizada por Ainscow e por outros autores, no sentido da descentragem da perspectiva da criança, para a perspectiva curricular. Nesta linha de recolocação das ideias, re-situo ainda, a proposta de alguns autores, como Correia, que propõem um continuum de respostas, considerando a vasta gama de alunos a apoiar, no sentido da escola de orientação inclusiva. Relembro também que se chegou a conclusão que a inclusão é um processo, e não um estado, que implica mudanças da/na escola - estruturas físicas-professores-currículos, etc. Também recordo, toda a complexidade referida por Ainscow e outros autores que salientam a relação a não esquecer, de inclusão/exclusão.

Estas questões todas interrelacionadas, estão presentes no discurso das professoras das unidades. Destaco o discurso da professora de apoio da unidade 'Sintonia', pela pertinência directa com o analisado pelos grandes teóricos da inclusão. O seu discurso é longo, mas considero que vale a pena deixá-lo na íntegra. Nesse sentido dizia a professora de apoio da unidade 'Sintonia': **Enquanto nós tivermos que utilizar esta terminologia específica, da integração, da inclusão, chamem-lhe aquilo que quiserem, isso está mal. Eu estive 10 anos numa instituição. Antes de eu entrar para a instituição, falava-se em integração. Agora quando saí da instituição, fala-se da inclusão. E eu .... não estou propriamente só a falar da minha escola, estou a falar em sentido mais amplo daquilo que me vou apercebendo. E eu não vejo grandes diferenças. Assim diferenças profundas, que eu possa dizer que em 10 anos, isto evoluiu. As crianças não são olhadas ainda, de outra maneira. Mas depois eu também penso assim: 'mas espera aí, as crianças que têm graves problemas que vêm de famílias desestruturadas, que não são as tais crianças deficientes, nem propriamente com NEEs, também continuam a ser olhadas como eram olhadas, não é?! Nós continuamos a ver crianças rotuladas, porque são primas ou irmãs dum menino tal, que já deu muitos problemas na escola, ou porque o pai deu problemas. Há tantos grupos de exclusão**

de que ouvimos falar. Portanto, só se ouvem apelos contra a exclusão, disto e daquilo e daquele outro. Solidariedade é uma palavra gasta! Completamente! Deixou de ter qualquer significado. Então se calhar, quer dizer, isto está tudo de acordo umas coisas com as outras, não é? Se calhar, o que se agravou foi a existência de grupos de exclusão durante estes 10 anos. Há mais, se calhar. E há aqui qualquer coisa que eu ainda não consigo perceber muito bem.

Também é pertinente o discurso da professora de apoio da unidade 'Camuflagem'. O discurso também denuncia a exclusão na escola e na sociedade. **A inclusão é uma palavra muito bonita, mas na realidade, eu acho de muito difícil aplicação. Tem muitas coisas a envolver que contribuem para a exclusão. Por exemplo, tem a ver com a opinião dos familiares de cada um. Tem a ver com o que transmitem em casa sobre a outra criança.** Para esta professora havia muito a mudar no sistema e a mudança de atitudes principalmente. Ela considerava como eu já referi que a evolução acontecia no 'papel'. Relembro: **Já se evoluiu duma forma camuflada!**

Esta situação da inclusão é complexa, como se viu na parte do estudo teórico. Ela prende-se com uma gama tão variada de factores, que é de todo impossível cobrir toda a gama existente. A análise realizada ao longo deste estudo constitui-se o 'todo' parcelar que foi possível realizar. Aqui pode-se agora, por exemplo, revisitar às questões culturais/profissionais como: atitudes, valores, práticas, formação dos professores, entre tantas outras. Destacarei apenas os aspectos mais pertinentes do discurso das professoras.

Considerando os alunos com NEEs, a professora do regular da unidade 'Sintonia' dizia: **Eu para mim o facto de uma criança ter uma deficiência não é marca nenhuma. É uma criança igual às outras....parece que quando eu chegava ao pé daquela menina....a paciência ainda aumentava. É uma maneira diferente de lidar com aquelas crianças. Uma pessoa tem que ter realmente essa maneira diferente de lidar com elas, a nível das aprendizagens mas também de outros níveis.** Inversamente, o discurso das professoras também revelou as questões da impregnação do aluno-padrão, e a ideia daquilo que designei como 'o sucesso, é que é anormal'. Para bem entender o referido, apresentarei duas partes do discurso da professora do regular da unidade 'Guia'. Na primeira parte, a professora do regular caracterizava genericamente a turma/aluna: **Não se nota que tenho lá uma criança com problemas!** Na segunda parte, a professora referia o comentário de uma colega face ao sucesso atingido pela aluna e pela turma. A aluna, como outros da mesma turma estavam marcados pelo insucesso, não apenas pelas suas dificuldades específicas, mas por pertencer a 'família' tal: **...mas até parece impossível com essa (nome da aluna) porque a família é toda, já!** E continuando: **Oh! Pá!, não é costume, de vinte passarem todos. Mas pelo que eu estou a ver, os teus vão todos passar.**

A inclusão é um processo complexo, sempre ligado a exclusão, como se viu na parte teórica e no discurso das professoras. No geral, a escola que temos, não é ainda a Escola Inclusiva, ou de orientação inclusiva, ou a escola integradora, tenha o nome que tiver. Estamos no ponto de não-retorno segundo os teóricos da inclusão, onde cabe a escola mudar para incluir as crianças nas suas

comunidades. A inclusão de casos/alunos não complexos, pese embora muita 'camuflagem em algumas escolas, está acontecendo. As professoras das unidades deram mostras de como a colaboração foi promotora de respostas para essas crianças. No entanto, no caso da unidade 'Colegialidade-Especialização', alguns dos casos eram mais complexos. Desse facto resultaram dados pertinentes como se verá.

## 5.2 Inclusão: casos não complexos

Relembrados estes aspectos, é altura de ver, um ou outro aspecto, que deixei para este ponto, pela pertinência genérica da temática da inclusão, com o novo modelo de apoio implementado. Neste âmbito, em relação as professoras das unidades há um ponto comum entre todas. As crianças com NEEs devem estar nas escolas, mas estas, devem ter condições para as incluir. Relembro a afirmação forte, feita por uma das professoras, no sentido da necessidade da existência de condições/estruturas para que as crianças não sejam esquecidas ou meramente ocupadas - **Assassina-se....**(veja-se acima neste capítulo)

No caso do meu estudo, com excepção da unidade 'Colegialidade-Especialização', as demais professoras, identificaram a problemática dos seus alunos apoiados/incluídos no âmbito das dificuldades de aprendizagem. A partida, logicamente cada aluno tinha graus distintos de dificuldades, e subjacentes, causas compósitas. O que me interessa aqui salientar é que eram alunos com dificuldades de aprendizagem e que estavam nas suas turmas, complexas ou simples (veja-se unidades). Para aquelas professoras, aqueles alunos encontravam ali respostas curriculares através da colaboração realizada entre ambas: professoras do regular e do apoio. Nesse sentido, vou considerar que não se tratavam de 'casos complexos'. Não havia alunos com multideficiência, ou com Síndrome do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência da mesma ordem.

Esta linearidade - casos complexos, casos não complexos - que vou realizar é apenas de ordem metodológica. Ela permite-me situar o discurso das professoras de forma mais organizada face à problemática que pretendo expor. Pode dizer-se que nas três unidades (com excepção da acima citada) o tipo de alunos - casos não complexos - permitiu que a colaboração assumisse as formas naturais e fluídas de que já falei. Isto é, a colaboração, promoveu os vários princípios da inclusão, que foram aqui re-situados através do novo modelo de apoio. No discurso da professora do regular da unidade 'Guia', a relação inclusão/tipo de alunos com NEEs/colaboração/turma, ganha assim sentido. Dizia ela: **Eu acho que realmente é positivo, (a colaboração, o apoio na sala de aula) mesmo com NEEs. Mas que estão assim dentro da sala. Que estão em contacto uns com os outros. As duas professoras em colaboração, a apoiar os mesmos alunos. Porque não se nota. Lá ninguém diz, na minha sala, que eles têm problemas. Com os alunos que eu tenho, acredito que eles aproveitam mais com a professora de apoio dentro da sala. Porque não tenho dentro da minha sala, alunos com muitas dificuldades, eles estão todos bem!**

Assim, face ao novo modelo de apoio cuja centragem era a realização do mesmo em sala de aula (pelas 'Normas') - no referente ao apoio aluno/professor-, viu-se de que forma as professoras (das três unidades citadas) desenvolveram a sua acção social. Viu-se que o entendimento realizado, era o de que o apoio tinha que ser obrigatoriamente na sala de aula. Nessas unidades, as professoras de apoio estavam nas salas em tempos parciais e algumas vezes por semana.

As professoras que realizaram o apoio em sala de aula, fizeram-no através da acção social. Essa realização permitiu-lhes desenvolver a sua acção juntamente com a professora do regular, aplicando os princípios do atendimento curricular de que Ainscow fala. Colaboravam com as professoras do regular, extraindo o seu apoio à turma, a todos os alunos, possibilitando assim *"melhores condições a todos os alunos"*. Atendiam a *"qualquer criança"* que pudesse *"ter dificuldades na escola"*. *"Desenvolviam formas de melhorar o ensino"*, através de *"decisões conjuntas"* face aos recursos existentes *"nas salas de aula"*. Os professores do *"apoio apoiavam os do regular"*. Estes, por sua vez assumiam todos os alunos e valorizavam o apoio recebido. Quanto a esta última ideia ater-me-ei no próximo parágrafo. (Ainscow, 1993; 1996; 1997; pp.40-41)

O princípio referido por Ainscow expressava: *"Os professores devem ser apoiados quando tentam melhorar a sua prática"*. A questão para a qual Ainscow quer chamar à atenção, é para a deslocação e assunção desses alunos e dessas dificuldades pelos professores do regular. Desse modo saí-se dos modelos anteriores, orientados para a resolução das dificuldades educativas por especialistas. No seu entender, esta perspectiva levava a que: o professor do regular não entendesse que era sua responsabilidade ensinar determinados alunos. Os *"especialistas"*, professores de apoio, *"actuavam como que dando a impressão que tinham métodos próprios...atitude que tinha o efeito de ainda abalar mais a confiança dos professores.."* (*idem*, pp.41) Relembro que esta foi a situação da unidade 'Colegialidade-Especialização'.

Com este último princípio, Ainscow, não nega a necessidade de abordagens de ensino e de aprendizagem que valorizem a partilha de especialidades, de energias e de recursos. Ele refuta a ideia do especialista de Educação Especial, no sentido da isenção das responsabilidades da escola, do professor do regular, em assumir os alunos. Ele reforça que *"...partilhar e colaborar são características importantes de todas as escolas com sucesso"*. A ideia é a de que, uma abordagem das dificuldades de aprendizagem realizada de um ponto de vista curricular, onde o professor de apoio é recurso, afasta das noções de categorias, de cuidados especiais e de segregação (*ibidem*; pp.41).

Esta perspectiva está contida no novo modelo de apoio, onde o professor de apoio assume com o professor do regular, os aspectos inerentes à acção social, à colaboração, e que se viu acontecer nas unidades (referidas) deste estudo. Dessa forma, pela dimensão defensiva, a especialização, a Educação Especial, é colocada ao serviço da Educação Regular.

A perspectiva curricular é a proposta de Ainscow para a realização da escola de orientação inclusiva. Este aspecto já analisei na teoria. Ao trazê-lo de volta, faço-o, para se complementar o quadro da compreensão que tenho vindo a realizar. Trata-se de melhor perceber as justificações

apontadas, as dificuldades reais da unidade 'Colegialidade-Especialização'. Dado que na unidade já analisei as questões particulares da deslocação genérica do modelo, aqui pretendo realçar a ligação do ocorrido à luz da inclusão.

### 5.3 Inclusão: casos complexos

Face a vários aspectos, várias questões pertinentes organizei este ponto. Indo do menos complexo ao mais complexo viu-se que aconteceram variações. Por outro lado, na unidade 'Guia' várias vezes foi comentado que a colaboração resultava porque os **alunos não tinham grandes dificuldades**. Por outro ainda, na unidade 'Sintonia' havia as formas de colaboração realizadas, de maneira a permitir que a professora do regular pudesse **ter tempo para compreender e atender melhor as crianças com NEEs**. Nesta mesma unidade também foi denunciada a questão do stress e da intensificação dos professores **com vários anos e vários níveis, e com quartos anos**. De um ponto de vista geral, também foi comentada a problemática da constituição das turmas. As várias 'manobras' realizadas, quando tal era possível foi considerada como **falta de ética**. Na unidade 'Camuflagem' a professora de apoio sentia que havia muita '**mentira**' no ar, muita mistificação. Havia ainda as questões académicas; atender os vários alunos, eram preocupações para os professores do regular e do apoio. Os professores serem rentáveis, darem respostas diferenciadas a todos os alunos eram preocupações constantes.

As professoras de apoio e do regular demonstraram preocupações de atendimento curricular, quer para os alunos '**esquecidos**' - os que até nem chateavam -, quer para os que incomodavam quando '**desocupados**'. Para estes, a organização do espaço/sala de aula tinha demonstrado ser uma preocupação central da professora de apoio da unidade 'Colegialidade-Especialização'. Mas na verdade, não estando ela na sala de aula, e estando as crianças, e no caso a criança com Síndrome Autista, apenas com a professora do regular, geravam-se situações de stress, de desgaste para a professora.. A professora do regular daquela unidade comentava: **...tem uma aluna que lhe perturba bastante a turma. Ela (professora) muitas vezes sente-se muito cansada. Perturba um pouco o trabalho que ela está a ter com os outros alunos. A aluna não é capaz de estar sentada. Levanta-se e fala. Apaga e atira com as coisas ao chão**. Completando este discurso, esta mesma professora referia que esta colega via o seu desempenho afectado, por ser difícil lidar com a aluna. Esta situação levava a referida colega a situações de stress, de burn-out, levando a situações de absentismo por doença.

Na unidade 'Colegialidade-Especialização' havia, então, questões mais complexas. Aqui foi justificado que o novo modelo não foi implementado devido as deficiências dos alunos. Aconteceu a deslocação do apoio para o modelo anterior, de forma generalizada, à toda a escola. Todo o processo realizado por esta unidade já foi analisado, interessando-me aqui re-situar a deslocação justificada para o apoio a dois dos alunos. O apoio em sala de apoio foi justificado devido as deficiências de que



os alunos eram portadores, nomeadamente de trissomia 21 e de Síndrome do Espectro Autista que acima refiro. Na mesma unidade, preocupou-me, a afirmação da professora de apoio de que os alunos **estavam integrados na escola, mas não nas turmas**. Aqueles alunos, já estavam na escola, e naquelas turmas. Nada mudou. O apoio era em sala de apoio em tempo determinado, estando os alunos, no restante, na sala de aula. Manteve-se o modelo anterior. Não se interpretou o 105 como outra possibilidade. Contrariou-se, no entanto, as 'Normas', tirando os alunos por alguns momentos, porque na sala não era possível desenvolver o apoio considerado necessário.

A questão pertinente a pôr é: terá a legislação sido mal interpretada? O 105 não determinava essa exclusividade, mas as 'Normas' sim. Por outro lado não diziam o que fazer nos 'casos profundos'. Essa situação era omissa. Poderia então, ter servido de negociação? Terão os serviços administrativos esquecido as reais escolas portuguesas, as reais crianças com NEEs, onde existem casos tão graves para estarem na sala de aula regular todo o tempo? Terão esquecido a real formação dos professores? Terão esquecido?

No caso desta unidade estaria a professora de apoio e os professores, realmente 'presos' ao velho modelo? Foram as outras preocupações referidas (autonomia, etc.) que os fez não valorizar o novo modelo? Terá, de facto, a condição de 'especialista' da professora de apoio, contribuído para a manutenção do velho modelo? Terá sido o estigma da deficiência que determinou a manutenção do velho modelo, realizando-se o apoio em sala de apoio e não se procurando outras respostas? Não terão entendido o uso da autonomia relativa para criar outras respostas para os casos mais graves? Não terão entendido que pelo novo modelo, e mais exactamente pelo 105 (esquecendo as 'Normas' com a centragem na sala de aula, que foi o que promoveu a manutenção), e pelo Projecto, que tinham em mãos, que poderiam negociar inovações e parcerias internas e externas?

Considero que tudo isto esteve presente, como se viu pela análise realizada. Relembro que a professora de apoio tinha o cuidado de expressar as suas justificações como preparando, ela, os alunos para se apresentarem o '**mais normal**' possível, para serem bem aceites pelos colegas (alunos). Relembro que a nova terminologia ainda estava a ser **digerida** como ela referia. Então os processos utilizados foram os mesmos da integração (que no meu entender, como já afirmei, a integração já previa que a escola se modificasse). Recordo as dificuldades que teve para realizar a troca de sala, no caso da aluna com Síndrome Autista, e que não foi conseguida. Recordo que a escola tinha auxiliares, mas nenhuma estava ao serviço daquela turma. Relembro a questão da disponibilidade e ajuda da Directora como referia a professora de apoio: **ela até me dá dicas; tenho carta branca**. No entanto, relembro também um aspecto fundamental: nesta escola enorme (400 alunos), o professor podia recusar a 'colocação' de um aluno com NEEs na sua turma.

Re-situados estes aspectos passo agora a pertinência do discurso da professoras, que mesmo não tendo alunos/casos graves, denunciam ideias que são gerais a todas as professoras envolvidas e provavelmente ao cenário nacional. Ao realizarem tais discursos, consoante a professora que os realiza, fá-los com base na experiência, ou pelo que ouvem, ou pensam. Estas afirmações denunciam

os aspectos da obrigatoriedade do modelo de apoio único, e que chamei de 'chapa-única', centrado na sala de aula, conforme estava estipulado nas 'Normas', contrariando a diversificação pretendida pelo 105. Quero deixar claro, que aprovo o novo modelo. Não concordo, de forma genérica, com o apoio em sala de apoio, modelo possível e inovador no passado, mas não mais, face à inclusão. No caso dos alunos com problemas graves ou multideficiências, considero que a escola, tomando por base os princípios da inclusão, pode construir as formas locais, que melhor respondam aos alunos e garantidas, pelos seus projectos educativos.

Apoiando-me nos discursos das professoras, tomando as dificuldades hipotéticas por elas lançadas e realizadas como reflexão, face ao novo modelo de apoio, e a centragem única em sala de aula (a mesma sala), para todos os alunos, todo o tempo, vou tentar desocultar outras razões na unidade 'Colegialidade-Especialização, que não as da lógica do especialista. No entanto, reforço que essa lógica foi denunciada em todo o discurso das duas professoras da unidade. Não nego a existência daquela lógica. As razões para a manutenção do modelo estão na análise efectuada.

Ao expor o discurso das professoras serão levantadas questões de fundo acerca da inclusão, que naquela unidade ainda estava a ser 'digerida'. A pertinência do discurso das professoras revela toda uma gama de cuidados, de negociações, enfim um continuum de respostas. A não realização desse continuum, a não realização da mudança da escola perpetuará o que dizia a professora de apoio da unidade 'Colegialidade-Especialização': **'estão integrados na escola mas não nas turmas'**. O acesso há muito que se faz. A inclusão conjuga acesso com sucesso. Vejamos o que dizem as professoras.

#### 5.4 Inclusão e o novo modelo de apoio: agência de constrangimento

Considero que os alunos que se constituem como casos complexos face às suas deficiências exigem, como os demais, o direito à Educação. A inclusão é disso promotora. Promover a inclusão é criar a resposta necessária em termos de recursos sociais, técnicos, pedagógicos, materiais, físico/estruturais, etc. O 105 surge nesse sentido.

Não chega ter um aluno na sala. Mesmo nos 'casos mais profundos', a qualidade de vida passa por aquele direito. Esse direito pode ser brincar, fazer barulho, comer, ir ao parque, aprender a ir a casa de banho, rabiscar, ouvir música, ir a sala de aula ao lado, etc. Também passa pelo direito fundamental de comunicar, na forma que for possível. Passa por aprender 'questões académicas' se tal for possível. A defesa da escola regular para estas crianças, surge na linha da Escola para Todos, na linha da inclusão. Nesse sentido os processos de ensino/aprendizagem exigem ritmos, rotinas estruturadoras, espaços certos, relações próximas. A escola para estas crianças é um misto de 'algo mais' que comumente não existe nas escolas como referiam as professoras.

Já no período da integração, alunos/casos complexos iam à escola, por exemplo quinze minutos por dia, ou outra qualquer modalidade. As 'Normas' ao instituírem o modelo de apoio em

sala de aula, ou omitiu em que sala de aula, ou omitiu os modelos de sala de apoio permanente que já existiam, ou ainda e realmente, situou aqueles alunos precisamente na sala de aula comum (durante cinco horas; todo o tempo como qualquer outro aluno).

A ideia seria abalar as 'estruturas', abalar os professores? O que é facto é que nas salas de aulas regulares estão alunos nesta situação. Alguns tiram desse facto benefícios sociais, outros nem isso. A inclusão pretende o aumento de participação, logo pode-se entender que estes alunos podem ir a sala de aula regular, mas não têm que lá estar todo tempo. A Declaração de Salamanca (veja-se teoria) prevê a diversificação de respostas. Vários autores internacionais e nacionais propõem continuum de respostas como já referi (veja-se teoria).

A professora do regular da unidade 'Guia' comentava justamente a necessidade de haver respostas interactivas entre as crianças como por exemplo **nos recreios, visitas de estudo, passeios...** Para ela essas crianças precisavam de ser reconhecidas como tendo outras necessidades que não as académicas. Ela referia: **A gente sabe que são crianças diferentes. Não pode ser igual para todos, a mesma estrutura física, o mesmo espaço. Estar na a sala de aula onde os outros aprendem, uma criança com problemas profundos, não pode estar no mesmo sítio, porque requer outros apoios e não dá. Esses alunos profundos não podem estar dentro duma sala de aula, para mim não podem.**

Assim sendo, indo ao discurso das professoras organizei-o em sete partes. Temos então: 'os que estão'; 'de modo geral'; 'a formação'; 'intensificação'; 'a colaboração'; 'os outros' e as 'estruturas'. Considero que o que referi é suficiente para criar o contexto para o discurso das professoras. Nesse sentido passo a citar.

Relativamente aos alunos que já estavam integrados, dizia-me a professora do regular da unidade 'Guia': **Pois estão** (os casos graves que estão nas salas) **mas penso que não estão usufruir de grandes resultados. Eu penso que nesses casos, enquanto não houver uma resposta e não houver directrizes, eu acho que eles tinham que ser apoiados numa sala a parte.** Relembro o caso da aluna com Síndrome Autista, acima citado.

Perspectivando agora a ideia geral que as professoras pudessem ter, apresento o discurso da professora do regular da unidade 'Guia'. No seu discurso ela levanta toda uma gama de necessidades que passo a transcrever: **Diria que é muito bonito, mas que é preciso haver estruturas para que isso aconteça. Desde formação de professores, a professores de apoio nas escolas a tempo inteiro, para os casos que assim exigissem, material. As escolas estão muito mal apetrechadas em termos de material. Se calhar, haverá material específico para desenvolver certas capacidades que nós nem conhecemos, nem temos acesso a ele. Eu penso que realmente é óptimo que se faça a inclusão. Que os alunos façam parte da turma normal. Pronto, não haver segregação. Mas para isso que haja uma série de estruturas criadas antes.**

O aspecto da formação como sendo essencial, já acima citado pela professora do regular, da unidade 'Sintonia', reveste-se agora da especificidade face a este tipo de alunos. Ela remetia mesmo

certos 'casos' para um professor especializado. Ela dizia: **Não digo que não haja certos casos, realmente de deficiências muito profundas, mesmo muito profundas que não tenham que ter um professor mesmo especializado. Mas também há uma coisa: é que deviam nos dar mais formação. Não sabemos lidar com certos casos. Se realmente se pretende que essas crianças, e eu acho bem, estejam com os outros, acho que isso é bom, mas deveriam dar mais formação...para podermos trabalhar com essas crianças. Nós não tivemos essa formação...**

A intensificação e 'burn out' acontecia, não era hipótese, como acima refiro. Aqui, a professora do regular da unidade 'Colegialidade-Especialização' referia-se a aluna com Síndrome Autista, e mais exactamente aos efeitos da presença da aluna na sala de aula. Ela referia: **Uma professora que tem assim um aluno desgasta-se muito...vai-se abaixo e tem que andar com o auxílio de medicamentos...metem atestado médico.** Ao nível da intensificação a professora do regular da unidade 'Guia', referia que a existência de um aluno com tais problemas na sala de aula significaria um incremento da actuação das duas professoras (regular/apoio) ao nível de uma planificação rigorosa. Ela dizia: ... **têm mais necessidade de planificar.** Ela não desconsiderava essa planificação, pelo contrário. O que ela pretendia era alertar para uma acção de planificação sistemática e não do tipo mais informal, que no caso da unidade 'Guia' era suficiente.

Já no âmbito da colaboração que o novo modelo permitiu desenvolver a professora do regular da unidade 'Guia' referia que a presença de alunos com problemas graves na mesma sala, não permitiria o desenvolvimento da colaboração. Relembro a forma como as duas professoras funcionavam para o todo da turma. Passo a citar: **Porque se forem casos muito profundos, naturalmente vai criar, mas é problemas entre elas** (professora de apoio/regular). **Porque uma quer andar para um lado e a outra quer andar para o outro. Porque os objectivos são diferentes. Quer dizer: uma professora, o objectivo dela é por a turma para a frente; a do especial vai ali apoiar aquela criança. No meu caso, ou num caso como o meu, que tenha alunos do género dos meus só com dificuldades, eu acho que as professoras se ajudam...se for com crianças profundas não dá! Porque os objectivos são diferentes, do que uma quer, e a outra quer. A professora de apoio não pode deixar a criança profunda ali e ir ajudar em qualquer coisa e vice-versa.**

Uma das grandes preocupações das professoras era serem rentáveis para todos os alunos. A situação de puderem ter um aluno com graves problemas/multideficiência na mesma sala, era uma situação que consideravam constrangedora. Relembro aqui que noutras partes deste trabalho já referi, afirmações do tipo: 'Uma pessoa não se pode desdobrar'; 'Não se pode ir além daquela conta'. A questão era como conciliar aquele aluno com os demais. Dizia-me a professora do regular da unidade 'Guia': **Tenho uma turma com vinte. Se eu tivesse uma criança profunda...como é que eu apoiava os outros? Uma criança na sala todo dia...que grita. Eu não conseguia com certeza! Não é que eu não conseguia.** A questão aqui não era ela. Relembro que esta professora tinha muitos anos de Educação Especial. E continuando seu discurso: **Eu com certeza, que sabia funcionar com**

a aluna ou aluno. Arranjava, aceitava. Mas realmente acho que os outros alunos iam perder. São muitos alunos, para termos uma criança assim, dentro da sala. Eu não vejo possibilidade de uma turma como tenho, andar para frente com uma criança dessas. E ela continuava: Acho que não é proveitoso, nem para uns, nem para outros. Além disso ainda havia a pressão dos pais: E os pais querem que os miúdos aprendam. E o ensino não pode ser assim tão lento. Eu acho que a gente não consegue estar assim numa escola!

Com esta mesma preocupação, falava-me a professora do regular da unidade 'Sintonia'. Para ela a questão era hipotética. Ela referia: **Nunca tive nenhum caso desses. Mas se calhar seria muito complicado se me acontecesse ter uma criança dessas. Porque as outras crianças todas têm direito a ter um bocadinho de atenção também. E ter uma criança dessas dentro da sala exige do professor muita atenção, seria muito complicado. Eu penso que essas deficiências realmente muito profundas, não digo os outros casos, pois sou a favor da inclusão, agora deficiências muito profundas, em que se calhar, eu era incapaz de saber trabalhar com uma criança nessas condições. Realmente exige uma atenção muito especial do professor. As outras crianças iam ficar prejudicadas.**

Falando também hipoteticamente, mas baseando-se em colegas, a professora do regular da unidade 'Colegialidade-Especialização, referia perdas para ambos os lados. Assim: **Eu acho difícil. Não tenho experiência disso, nunca tive. Mas de testemunhos que tenho ouvido, acho que é muito difícil que esses alunos beneficiem. Terão algum benefício? Não sei.. Mas penso que para os outros alunos, as coisas não correm tão bem, para os outros alunos. Talvez as salas não estejam devidamente preparadas...penso que deveria ter uma pessoa sempre junto dele. Haver uma auxiliar...uma professora só para ajudar realmente ali. E isso perturba muito o trabalho com os alunos.**

Ao longo dos anos sempre se ouviu os professores reclamarem das estruturas. Neste trabalho já citei o discurso de professoras que revelam a miserabilidade das escolas do primeiro ciclo. Pensar em ter estes alunos nas escolas regulares exige de facto salas estruturadas. Não se trata apenas de criar cantos. Trata-se de ter condições estruturais/físicas que não façam por em risco a frágil saúde de algumas destas crianças. A professora do regular da unidade 'Guia' comentava: **As escolas têm que ter estruturas físicas! Eu ainda defendo as instituições! Porque nós não temos resposta, não temos meios nenhuns. O que há ali? Absolutamente nada! Eu estou a falar de um modo geral. As escolas não têm possibilidades de dar resposta a crianças com problemas (assim, graves). Trata-se de ter condições de conforto/aconchego que permita mudar de posturas, de 'ambientes'. Trata-se de ter uma estrutura com recursos humanos e materiais. A professora do regular da unidade 'Sintonia' explicava: **Excluir não! Só que penso que elas precisam de um trabalho que tem que ser mais específico. Portanto, precisaríamos na escola, de outras estruturas que pudessem dar resposta a estes casos todos. Porque realmente pôr uma criança deficiente profunda numa sala,****

**a pessoa não tem capacidade de resposta, porque não tem. É capaz de ser muito complicado, tanto para o professor, como até mesmo para a criança.**

Enfim, trata-se de criar as tais respostas inclusivas que sejam necessárias, se de facto, quisermos levar a sério o direito à Educação destas crianças. A professora do regular da unidade 'Colegialidade-Especialização', falava das vantagens de se proporcionar estruturas adequadas e suportes adequados, a fim de evitar-se as tais situações dos 'esquecidos' : **...até mesmo o próprio aluno...aproveitar mais. Porque acabava por estar mais ocupado. Porque não tenhamos dúvidas de que as vezes há tempos mortos para ele. Há, tem de haver. A professora não pode estar ao mesmo tempo com aquele que merece uma atenção especial e com os outros, que também têm, ao fim e ao cabo, cada aluno é um caso. Há miúdos ditos normais que precisam de muita atenção também. E penso que se não houver sempre um apoio sistemático, embora de pessoas diferentes (professora, auxiliar), mas estar sempre acompanhada daquela professora, talvez resultasse.**

Todos estas partes discursivas das professoras revelam a complexidade das respostas a alunos com graves problemas. A mera colocação que se fazia até aqui, no novo modelo ainda se manteve, no que concerne as unidades em estudo e mais exactamente a unidade 'Colegialidade-Especialização'. Relembro que a professora de apoio da unidade 'Colegialidade-Especialização', optando pelo apoio em sala de apoio, que acontecia algumas vezes por semana e em tempos parcelares, remetia a aluna com Síndrome Autista, para estar muitos momentos desocupada, como ela própria reconhecia. Esse facto fazia a aluna apresentar comportamentos disruptivos o que agrava a situação. Uma das formas de ultrapassar a situação era deixar a aluna andar pela escola. Nesse sentido, **a aluna estava integrada na escola mas não na turma.** A sala estava organizada, a professora do regular tinha interesse, mas a aluna era um caso complicado para estar na sala de aula todo o tempo.

No caso da unidade 'Colegialidade-Especialização' vários aspectos se entrelaçavam. E onde parecia que seria mais simples o desenvolvimento de respostas diferenciadas, face ao novo modelo de apoio, considerando os casos menos complexos e mais complexos, tal não aconteceu. O 105 deixava margem de manobra; a inclusão, as respostas inclusivas adaptadas aos alunos seriam as que fossem estabelecidas pelo Projecto Educativo da Escola. Relembro que havia protocolos com a universidade e com a escola do segundo ciclo para os alunos que precisavam das áreas das expressões. Mas os casos graves, nesta escola, na senda (mal interpretada) do modelo da 'integração' foram 'integrados' nas salas, devidamente organizadas, sendo retirados para apoio remediativo.

Não há aqui qualquer crítica. Apenas quero salientar que todos os factores que se pareciam conjugar para a descoberta e negociação de outras formas, mais inclusivas para os alunos, não aconteceram. Penso que as 'Normas' ao estabelecerem a exclusividade do apoio dentro da sala (ou fora do horário lectivo, apenas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que não era o caso), terão também contribuído para a deslocação do modelo. Por essa razão a professora do apoio dizia,

sem encontrar outra solução: **Oh! Pá! Há ordens que não são para cumprir! Dizem para não tirar, mas eu tiro!**

A questão fundamental da deslocação do novo modelo para o anterior, sem quaisquer negociações, face às facilidades que a própria Directora punha ao dispor, a 'colegialidade' permeabilizada pelas professoras com formação do MEM, fazem-me confirmar os aspectos que acima cito. Aquela escola 'parecia' ter todas as facilidades para promover a reorganização dos apoios, para os casos verdadeiramente complexos, centrada em outras respostas/estruturais/curriculares que afinal até existiam (sala de apoio/recursos; a rentabilização das duas professoras de apoio; as auxiliares, etc.). Isto porque os alunos estavam na escola. Não havia necessidade de continuar a acontecer o que a professora de apoio dizia: **estão integrados na escola, mas nas turmas não!**

Como remate deste ponto, face à inclusão e aos casos complexos que continuam por incluir, talvez sirva perguntar para que serve a escola. A resposta vem no discurso da professora do regular que me dizia que: **A escola não é só ensinar vá, a ler, a escrever, a fazer contas, aquilo que a gente normalmente diz, saber ler, escrever. Não é isso! Acho que a escola tem que ser muito, muito, muito mais do que isso...**

Que cada qual saiba para que serve a escola. Que escola queremos? A segregadora, a que continua a excluir? Ou aquela que vai abrindo brechas para as quais podemos contribuir pela acção social, cada qual na sua escola, construindo lógicas locais de uma escola de orientação inclusiva, onde os normativos e a realidade sejam negociados, naquele sentido.

Que possamos construir lógicas locais, onde a cultura de colaboração desabroche através do sentido empreendedor social. Que esse empreendimento construa realidades educativas de acesso/sucesso face à 'todas' as crianças. Que o novo modelo de apoio, através do 105, não esqueça as crianças, os alunos que apresentando deficiências graves precisam de ter respostas educativas inclusivas, não correndo riscos de serem os 'esquecidos', os 'ocupados', os 'assassinados'. Os professores das unidades deste estudo estão preocupados com estes alunos e denunciaram essa preocupação.

Os princípios enunciados por Ainscow são válidos para qualquer escola, qualquer professor, qualquer aluno, desde que saibamos 'qual' escola, 'qual' professor, 'qual' aluno e que os ponhamos em prática pela colaboração. Isto leva-me de volta a acção social, a acção concreta, a acção negociada. Esta, criando respostas na medida do possível dá génese a uma escola integradora, a uma escola de orientação inclusiva (é quanto a mim a terminologia que melhor transmite a ideia de processo, de negociação). Enfim, realiza a 'promessa não cumprida da modernidade' contida nos processos integradores.

Na introdução do seu livro de formação (Projecto da UNESCO, de que já fiz referência), Ainscow (1993; 1996, 1997) alerta para a necessidade de se estar consciente das várias limitações com que os professores se deparam. Por essa razão, ele refere que nem sempre é fácil desenvolver as

melhores e mais eficazes formas quando os recursos são limitados, quando há falta de flexibilidade, quando as turmas são grandes.

E eu acrescentava: e quando se pretende desenvolver um modelo de 'chapa única' para todos os alunos, contrariando o 105 e a inclusão. Como já disse, não contesto o novo modelo, pelo contrário, defendo-o. O estudo deu provas do seu valor. A questão é a implementação do modelo no mesmo espaço. Com isto quero dizer que o novo modelo face à crianças com graves problemas (devendo os alunos/casos serem estudados) exige a mesma escola, uma sala de aula, mas não exactamente a mesma sala de aula dos demais alunos, pelo menos durante todo o tempo. Quero significar ainda, que o novo modelo para estes alunos, significa na mesma, a implicação dos professores do regular e do apoio, mas numa estrutura/sala específica, aberta, sem estigmas, recebendo as outras crianças da turma-base daquele aluno, e mesmo outras. A promoção da participação destes alunos na sala de aula-base, na medida do possível devidamente organizada, planeada, e mesmo informal, fortuita, é estratégia a negociar pelos professores de acordo com a colaboração. A ideia é o aumento da participação, de que nos fala Ainscow e Porter. Mas esta solução de diversificação do espaço e não do modelo só encontra justificação face a casos graves que carecem de análise por parte do Conselho Escolar, onde o professor de apoio, é 'um deles'.

Falar de outro modo é ser utópico. Inclusão implica mudança, colaboração entre os professores da comunidade educativa em prol da criança a ser 'incluída'.



## EM PERSPECTIVA FINAL

### 1. O caso

Chegada que sou, ao fim deste trabalho, resta concluí-lo. Desde já, esclareço que a verdadeira conclusão da validade da mudança levada a efeito, face ao novo modelo de apoio, está no porvir. Não pretendo, como já disse noutro ponto deste trabalho, fazer prova da verdade. Toda a exposição que realizei foi no sentido de desocultar e compreender a acção realizada pelas professoras, no desenvolvimento do novo modelo dos apoios. Esta, será sempre uma conclusão parcial em todos os sentidos, cabendo ao leitor completá-la. Nem poderia ser de outro modo. Este estudo tendo tido lugar no primeiro ano de implementação do novo modelo de apoio, e nos primeiros meses, mais exactamente, no segundo período do ano lectivo 97/98, revela, incertezas, dúvidas, medos. No entanto, essas mesmas incertezas, dúvidas e medos construíram o âmago da mudança, ou da manutenção, no sentido da implementação, conforme se viu nas unidades estudadas.

A metodologia do estudo de caso em múltiplos locais, permitiu ver a variação ocorrida nas quatro unidades estudadas. A análise foi realizada sob o ângulo da perspectiva da acção social de Friedberg, atravessada também pelas questões da mudança no sentido da perspectiva de Hargreaves. As questões da inclusão, ponto de entrada deste estudo, atravessaram este estudo.

O caso desocultou as variações ocorridas. Das quatro unidades constitutivas do caso aconteceu: de modo genérico, com excepção da unidade 'Colegialidade-Especialização', e considerando a unidade professora de apoio/regular, que o novo modelo foi implementado com as devidas variações. Essas variações podem ser vistas nas análises. De forma sumária, aponto que no referente ao apoio em sala de aula as unidades 'Guia' e 'Sintonia' desenvolveram formas de colaboração no sentido da escola inclusiva. Isto é, a professora de apoio e a professora do regular desenvolveram formas colaborativas (no genérico, ensino cooperativo) para toda a turma. Na unidade 'Guia' as formas colaborativas foram tácitas. A professora do regular manteve-se na posição de liderança, enquanto a professora de apoio a complementava. Na unidade 'Sintonia' aconteceram formas colaborativas, informais e formais/planificadas, onde houve troca de 'papéis'. A unidade 'Camuflagem' desenvolveu a colaboração centrando o apoio nos alunos com NEEs, sem no entanto, os isolar. Na colaboração realizada, acontecia a interferência da professora de apoio junto da turma, sendo o objectivo o de aumentar a participação dos alunos com NEEs.

Alargando o olhar às escolas, estas unidades apresentaram variação em dois sentidos: a implementação do modelo, e mais exactamente o apoio em sala de aula, aconteceu na escola; a implementação do modelo, no mesmo sentido, aconteceu apenas na sala da professora do regular que constituía a unidade deste estudo.

A unidade 'Sintonia' implementou o apoio em sala de aula com os demais professores apoiados. As formas de colaboração centraram-se em torno dos alunos com NEEs, devido as características das turmas. Além do apoio aos professores, o novo modelo de apoio, nesta escola, cumpriu a função de re-organização funcional e estrutural da mesma no sentido da promoção da criação de novas respostas para a população discente. A professora de apoio salientou os 'cuidados' realizados na promoção de 'aderências' às ideias, à criação de resposta e às expectativas, para que isso acontecesse. A professora de apoio salientou o desempenho colaborativo da professora do regular consignada na unidade. Também se viu pelo discurso da mesma, que a colaboração, o trabalhar em equipa fazia parte do seu repertório comportamental. No mesmo sentido, a colaboração em sala de aula, o trabalhar com grupos de alunos, já fazia parte do repertório comportamental da professora do apoio.

Ainda com referência a esta escola saliento, que as características específicas da população discente, os 'embriões de negociação' que já lá existiam, como seja a professora do regular que faz parte da unidade, o contexto escolar e comunitário, a acção empreendedora da professora de apoio, determinaram o desenrolar de processos de negociação que levaram a implementação do modelo com as devidas variações.

Nas outras duas unidades - 'Guia' e 'Camuflagem', o novo modelo só foi implementado nas salas das professoras que constituem esta unidades.

No caso da unidade 'Guia', coube à professora do regular abrir as portas para que a colega do apoio realizasse o apoio na sua sala. A razão facilitadora foi o facto de terem um conhecimento de longa data. Além disto a professora do regular estava habituada a trabalhar em equipa, tendo aquela sido a oportunidade para o fazer. Nesta sala, a colaboração foi assumida de forma tácita. Na escola, a professora de apoio realizou o apoio em gabinete. Como referi, para que tal acontecesse, a professora aludiu as resistências dos colegas. No entanto, ela própria não se sentia segura em realizar o apoio nas salas. Juntados os constrangimentos, este foi o resultado.

Na unidade 'Camuflagem', o restante apoio foi realizado em sala de apoio. Esta situação levou a professora a sentir constrangida e a tentar negociar com artimanhas, mas não resultou. O seu constrangimento do não conseguido deixou-a chocada. Do seu repertório comportamental fazia parte o trabalho em colaboração, o trabalho de Projecto, pelo que sentiu-se limitada na sua acção.

Na unidade 'Colegialidade-Especialização', após a tentativa gorada de apoio à aluna, em situação de sala de aula, com professora do regular da unidade, o apoio foi negociado como realizável em sala de apoio, devido a vontade da aluna. No entanto, viu-se o apoio na sala de aula era constrangedor por proporcionar perturbação à turma. A colaboração existente nesta unidade era do âmbito da colegialidade forçada, realizando-se através de diferentes formas (planificação, aconselhamento, etc.).

No referente a escola o apoio era em sala de apoio devido as características dos alunos. Estes foram referidos como portadores de deficiências - trissomia 21 e Síndrome do Espectro Autista - necessitando de uma preparação prévia para serem integrados na turma.

Nas demais funções, as professoras de apoio realizaram-nas conforme o previsto, com exceção das questões da formação formal como referi. As professoras de apoio justificavam assim essa não realização. Primeiro: que as várias e extensas frentes a apoiar, era fontes de intensificação do seu trabalho não deixando margem para tal. Segundo: que tal realização era contribuir, naquela altura, para o velho fosso, onde os 'doutores' (os professores de apoio) vinham mostrar a sua sapiência. Neste sentido, as 'Normas' constrangiam as professoras de apoio, tirando a margem de liberdade deixada pelo 105.

## 2. O caso e a inclusão: os alunos/casos complexos

Esta inovação não surgiu do 'nada'. Surgiu na sequência do enquadramento existente nas referências das últimas décadas. O aparecimento do 105/97 ocorreu na linha da evolução do atendimento educativo, em termos de apoios, das crianças e jovens com NEEs. Essa evolução foi marcada por um caminho que foi convergindo. Nesse sentido passou das escolas especiais, às salas de apoio, para com o 105 promover o enquadramento do apoio na escola, na sala de aula (pelas 'Normas').

A filosofia de fundo era a da inclusão social, movimento internacional, passando pela inclusão escolar. A este movimento, Portugal aderiu através dos vários acordos, sendo o mais saliente, a Declaração de Salamanca. A questão central era promover a passagem do movimento de integração escolar para a Escola Inclusiva ou de orientação inclusiva. A ideia-base era a da assunção de todas as crianças pela escola regular, e consequentemente a responsabilidade dos alunos com NEEs por parte dos professores do regular.

Situando esta questão da inclusão e que leva à exclusão, o estudo de caso revelou dados que desafiam a assunção acima referida. Na verdade a escola continua a excluir, mesmo aqueles que não são alunos com NEEs. As professoras denunciaram o que se passava com a constituição das turmas, de forma genérica, onde as questões sociais ainda são, quando é possível, factor de 'exclusão' de alunos de 'risco' social, ou apenas porque são da 'família' tal.

Ainda neste sentido da inclusão/exclusão, e de forma genérica, as professoras consideraram que todos os alunos devem ser incluídos, desde que, as escolas tenham as necessárias estruturas físicas, sociais, materiais e humanas. Nesse sentido, levantou-se a problemática de que os alunos com graus de deficiência grave carecem não apenas do acesso, mas também do sucesso nas formas que possam ser proporcionadas. Constatou-se, foi opinião geral, que esses alunos careceriam da não generalização do novo modelo de apoio, obrigando-os a receber o apoio na mesma sala de aula dos colegas. Isto é, o novo modelo de apoio para estes alunos pode ser seguido, desde que se criem

condições para esses alunos estarem nas escolas, e nesse sentido se criem oportunidades de participação inclusiva. Isso implica, que podem ter na mesma uma professora do regular e de apoio a colaborarem, mas não constantemente num espaço de sala de aula regular. Esta questão leva-nos para o continuum de que falam os autores.

### 3. O caso, a colaboração ou fazer o luto

Os professores de apoio face ao 105, surgiam nas escolas para 'colaborar', tornando-se elementos dessa escola, que como os alunos com NEEs, antes estavam excluídos. Nesse sentido o apoio assumia formas de construção de uma cultura de colaboração, onde o Projecto da Escola deveria ser o definidor da colaboração a realizar.

A colaboração tornou-se a palavra de ordem. Como palavra de ordem, transformou-se no metaparadigma da mudança educativa e organizacional (Hargreaves, 1994; 1998). Conforme refere o autor a colaboração tornou-se o paradigma mais prometededor da idade pós-moderna. Como tal, tornou-se o princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. A colaboração, paradigma da mudança, tornou-se o promotor entre os colaboradores do desenvolvimento educativo e da própria mudança.

Diversas vezes referi, e as professoras das unidades também o disseram, que a mudança, no sentido da Escola Inclusiva não se constrói por decreto. No entanto, também salientei o discurso de teóricos, bem como das professoras que reconheceram a validade da legislação como promotora da mudança. Essa mudança assente na colaboração exigia às professoras implicadas (de maneira geral; havia quem já os tivesse) uma mudança dos seus novos repertórios comportamentais. Essa mudança era necessária, dado que foi introduzida uma nova perspectiva pela filosofia e pela política da Educação face à Escola Inclusiva e as práticas que dela decorrem.

Esta mudança - colaborativa - passou a levantar problemas que põem à prova as relações humanas, as competências profissionais, o bom-senso. Era lógico que surgissem os medos, as incertezas, os receios. A mudança, qualquer que ela seja, assusta. Aqui, a mudança fazia prever a necessidade de compreender, no sentido imediatamente atrás referido, os vários pontos de vista, a dificuldade em mudar, as resistências, a formação de grupos e sub-grupos, o desânimo, as negociações a realizar..

Havia construções e desconstruções a realizar. No discurso das professores estes aspectos foram denunciados. O rompimento com o velho modelo, quer pelos professores de apoio, quer pelos do regular, demonstrou ser necessário. Esse rompimento era aquele, no sentido exposto por Perrenoud (1996; *in* 'Apoios Educativos', 1999), de que é necessário fazer o luto de representações e das práticas que se instalaram, tornando-se cómodas. Este sentido transporta-me para a afirmação de uma das professoras do regular que referia que as práticas eram sempre as mesmas, a menos que se quisesse mudar. Fazer o luto! Eis a questão! Como aos pais que tendo um filho com deficiência é

proposto que faça o luto com o bebé 'perfeito' para que aceite aquele seu filho e o possa compreender e ajudar, também as professoras do regular e do apoio precisavam fazer esse luto.

No caso das professoras das unidades viu-se que para muitas não foi difícil fazer o luto. Analisei a acção social realizada e vi fluir as formas colaborativas e negociadas. Umas mais fáceis e explicadas pelas relações já existentes. Outras ainda, mais fáceis, brotando da empatia, das crenças comuns, das ideias comuns.

Porém, houve quem não fizesse o luto e se mantivesse a actuar no velho modelo. Isto aconteceu com professores de apoio. Nos professores de apoio houve, o não fazer o luto, por razões diversas. Uma, iniciou o luto ainda num processo cheio de incertezas ('Guia'). Mesmo assim, foi-lhe possível implementar parcialmente o novo modelo de apoio, graças a acção empreendedora da professora do regular.

Outra, manteve-se na lógica da racionalidade da Educação Especial, mantendo o seu papel de 'especialista' ('Colegialidade-Especialização'), enquanto a sua colega do regular fazia o mesmo, isto é, nesta unidade o luto, não ocorreu. As relações destas duas professoras eram balcanizadas. A professora de apoio manteve o seu estatuto especial. A professora do regular reconhecia o valor da especialização e pretendia uma formação especializada permanente para as professoras de apoio. A lógica presente, que impedia fazer o luto, era a velha lógica racional remediativa da Educação Especial.

Para os professores do apoio que fizeram o luto, isso, significou, desenvolver a acção social, logo colaborativa, assumindo o apoio nas escolas que temos, com os professores que temos, e não utilizando o poder colusivo. Como referia uma das professoras - ela estava ali para apoiar, colaborar com todos - ('Sintonia'). Significou também, compreender que mudar, implicou pôr em causa o que se fazia antes, enveredando por caminhos desconhecidos, enfrentando os riscos e a insegurança (da mudança, pessoal, etc.).

Esse fazer o luto, também era necessário que tivesse acontecido com os demais professores do regular, das escolas onde estavam as unidades regular/apoio. Esses professores do regular, ao não terem feito o luto, contribuíram em alguns casos, para reforçar o medo de fazer o luto, o medo da mudança, por parte das professoras de apoio ('Guia'). Noutros casos, levaram professoras de apoio ao desânimo ('Camuflagem'). Nessas escolas, aconteceu como referi, a manutenção do velho modelo - apoio em sala de apoio -, com a quase totalidade da escola. Para as professoras de apoio esse facto tornou-se constrangedor.

#### 4. O Caso e a ultrapassagem da colegialidade forçada

Onde a mudança aconteceu, onde o novo modelo de apoio foi implementado com as suas variações, desenvolveu-se a colaboração, que passou em algumas unidades, da colegialidade forçada à verdadeiras formas de uma cultura de colaboração, em diferentes graus.

O realce dado, foi o de que a colaboração lhes era intrínseca, 'obrigatória como dever', dado que eram pares, com assento, direitos e deveres nos Conselhos Escolares. O sentido que defendiam era o de serem membros da escola, da "escola total" no sentido de que nos falam Nias, Southworth & Campbell: pertencer a comunidade; partilhar as mesmas crenças e finalidade educativas (houve casos); trabalhar em conjunto enquanto equipa; relacionar-se bem com os outros membros do grupo; conhecer as turmas (mesmo as que não ensina); interagir com essas turmas e valorizar a liderança do Director (citados por Friedberg, 1994, 1998). Referente a este último aspecto, a questão da organização, da liderança, de Directores disponíveis e implicados ou não, foi apontado como factor-chave para a facilitação dos apoios.

Nessa colaboração e face às funções determinadas, a mais simples de resolver, de encontrar formas informais de colaboração, no caso específico da unidade regular/apoio, foi a referente ao apoio ao aluno/professor na sala de aula. Saliento que normalmente, como se viu, esta forma é a mais difícil de ser realizada. As razões apontadas constam das unidades, mas basicamente passaram pela construção de relações fraternas, empáticas, de confiança, que possibilitaram o desenvolvimento da colaboração mútua e negociada. As formas iam desde o informal, passando pelo formal/planeado, pela negociação tácita, e ainda pela colaboração/negociação inconsciente ou consciente.

Como acima referi, a função 'recusada' foi a de serem 'formadores' como determinavam as 'Normas'. No entanto, essa função, de valorização profissional, foi realizada em acção, através da acção social quer ao nível da sala de aula, quer mesmo em alguns casos da escola. Dessa forma, as professoras de apoio eram recurso para as colegas do regular, para reflectirem sobre as suas práticas. Essas reflexões tinham carácter informal. Uma professora do regular referia que tinha conseguido aperceber-se de práticas, pela acção da professora de apoio, que não lhe sendo totalmente estranhas, tinham-na despertado do torpor da 'rotina'. As professoras de apoio também eram recurso, no sentido profissional, como agentes de passagem de informação, ou da exploração de aspectos organizativos, que uma das professoras de apoio referenciava como 'acção pedagógica'.

Por seu lado, as professoras do regular eram recurso para as professoras de apoio. O facto de estarem na sala permitia às professoras do apoio, o domínio de aspectos curriculares já esquecidos.

A colaboração no sentido que tenho estado a expor, tornou-se um aspecto fundamental para as professoras de apoio, de maneira geral.

A colaboração mútua, que algumas unidades conseguiram atingir pressupunha vários princípios, que passo a designar localizando-os nas unidades, sempre que se justifique. Esses princípios são descritos em número de onze por Hargreaves (1994; 1998). A exposição de alguns destes princípios reforçam as questões inerentes à negociação e ao jogo da acção social de onde resulta a cooperação de que nos fala Friedberg.

O princípio do 'apoio moral' explica que a colaboração fortalece a determinação de agir dos intervenientes. Em colaboração, realizando seus jogos, esses actores partilham, suportam os fracasso e frustrações. Na unidade 'Guia', este foi um dos aspectos fortes que fazia a professora de apoio

ultrapassar a angústia do não realizado com os demais professores. Na unidade 'Sintonia', a professora de apoio, como dizia a do regular, estava 'sempre pronta a ajudar'. Na unidade 'Camuflagem', a presença física e a troca de opiniões eram meios da professora do regular ter esse apoio moral.

A colaboração promove a 'eficácia melhorada', isto é, a colaboração melhora a qualidade da aprendizagem dos alunos. Essa colaboração leva a correr riscos de mudar, experimentar e diversificar estratégias. Nessa sequência, a auto-confiança é estimulada pelo encorajamento e pelo feed-back positivo. A colaboração possibilitou aos professores do regular e do apoio, o incremento e por conseguinte, a melhoria do atendimento diferenciado dos alunos. Este aspecto ocorreu nas unidades 'Guia' e 'Sintonia'. Na unidade 'Camuflagem' ocorreu com menor incidência dado que havia maior centragem sobre os alunos com NEEs.

Friedberg fala-nos das incertezas como geradoras de competências ou vice-versa. Hargreaves aponta que a 'certeza situada' corresponde a redução da incerteza. É a colaboração que promove essa redução. Pela colaboração os intervenientes se apoiam reduzindo excessos de culpa. Na unidade 'Sintonia' a prestação da colaboração entre as duas professoras aliviava a professora do regular do stress provocado pela intensificação. Nesta questão das 'certezas', Hargreaves salienta que a colaboração desenvolve a confiança profissional colectiva. Essa confiança dá abertura aos intervenientes para questionar as 'falsas certezas científicas' relacionadas com as questões da eficácia do ensino e da escola. A colaboração substitui essas 'certezas falsas' por 'certezas' situadas, construídas pelas trocas que os intervenientes realizam. A unidade 'Sintonia' foi a que mais desenvolveu este aspecto. É esta unidade, que refere que se tratava do ano Zero, ano para levantar questões.

A colaboração permite o desenvolvimento da 'capacidade de reflexão acrescida'. A colaboração em diálogo e na acção tornam-se fontes de feed-back e de comparação entre os intervenientes. Os outros tornam-se os espelhos para essa prática, o que leva à uma reflexão e reformulação mais crítica. Na unidade 'Sintonia' a professora do regular referia que o grupo de professores apoiados haviam assumido uma outra postura de 'pensar' e de 'agir'.

Outro aspecto é o da 'capacidade de resposta organizacional'. A colaboração interliga os conhecimentos, as destrezas e as capacidades existentes no corpo docente. Dessa forma, ocorrem respostas por parte dos intervenientes que os faz reagir aos constrangimentos e as oportunidades. Da mesma forma tornam-se capazes de detectar mudanças futuras. A colaboração gerou este aspecto nos professores apoiados pela professora de apoio da unidade 'Sintonia'. Dessa forma, a professora do regular da unidade ganhou 'força' nas ideias que já tinha. No mesmo sentido de fortalecimento, aquando da entrevista, foi referido a vontade do grupo manter-se naquela escola no ano seguinte.

Ao nível do 'poder de afirmação político', a colaboração possibilita que os professores interajam com maior confiança e poder de afirmação com os sistemas circundantes e com a multiplicidade de reformas. Ocorre como consequência o alívio da intensificação e o fortalecimento e

segurança para agir a favor ou contra as inovações. No caso da unidade 'Sintonia', a colaboração levou mesmo, a professora de apoio a assumir responsabilidades, juntamente com uma outra colega do regular, face ao projecto comunitário. Dessa colaboração interna, a escola passou à activação de um projecto que não era valorizado, mas que representava ganhos para ambos os lados. A professora da unidade 'Camuflagem', realizando a colaboração ao nível da escola/comunidade também estava em vias de estabelecer um projecto comunitário que garantisse outras condições aos alunos.

Juntando agora os dois últimos princípios - oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo, há a salientar o seguinte. Face às oportunidades de aprendizagem a colaboração aumenta essas oportunidades no seio da sala de aula ou da escola. Já salientei de que forma as professoras referiram as aprendizagens realizadas. Quanto ao aperfeiçoamento contínuo, a colaboração encoraja os professores a encarar a mudança como um processo infinito de aperfeiçoamento e não como uma simples tarefa. Esse aperfeiçoamento leva a que se estenda a procura de outras soluções para outros problemas que se transformam em novos problemas. A unidade 'Sintonia' dizia que 'a parceria cria novas necessidades. Nesse sentido procuravam resolvê-las tendo atingido o cerne da questão - o Projecto Educativo da Escola. Inversamente, e porque a colaboração não era mútua, na unidade 'Colegialidade-Especialização', embora a professor do regular desse valor a troca, na sua opinião o incremento e aperfeiçoamento contínuo devia ser ao nível da professora de apoio, o âmbito da especialização-deficiência.

## 5. O caso: colaboração e riscos

No entanto a colaboração não traz só vantagens. Se a colaboração não for gerida em termos de uma negociação como acima está explícito, pode significar a improdutividade para os professores. Nesse sentido Hargreaves alertava para a colaboração que remete para a situação 'confortável e complacente'. Neste caso, a colaboração é realizada através de áreas de trabalho seguras e não controversas. Esse tipo de colaboração não é então, realizado no seio da sala de aula, tão pouco desenvolve formas de reflexão. Essa colaboração ocorre pela partilha de recursos e ideias. A unidade 'Colegialidade-Especialização' que não implementou o novo modelo de apoio, colaborou a este nível. Não havia qualquer risco de serem desafiadas as práticas existentes.

No mesmo âmbito está a colaboração 'conformista'. É o grupo que exerce o domínio suprimindo-se a individualidade e a solidão e a criatividade. Não encontrei esta forma em nenhuma unidade.

A colegialidade artificial é aqui situada, neste ponto dos riscos. Trata-se, como já referi de uma estratégia administrativa para levar os professores a implementar inovações. O risco é o da supressão do desejo dos professores colaborarem. Como referi, considero que onde o novo modelo de apoio foi implementado, ainda que esta tenha sido a forma inicial, rapidamente as professoras



passaram a forma de colaboração espontânea. Inclusive na unidade 'Sintonia', as reuniões mandatadas para planificar assumiram formas, horários e espaços fluídos.

## 6. O caso e a confiança

No caso do novo modelo de apoio, situado como instância de colaboração a desenvolver, as professoras que o implementaram fortaleceram-se, porque ultrapassaram a colegialidade forçada e passaram a colaborar espontaneamente, criando respostas locais e negociadas. Através das relações de trabalho de colaboração baseadas na confiança. A confiança construída foi no sentido de que fala Nias, e que se aproxima das questões lançadas por Friedberg relativas a previsibilidade como garantia de negociação. Para aquele autor a confiança tem duas dimensões: previsibilidade e objectivos comuns. O autor refere: "*Para que exista confiança as pessoas devem sentir que são previsíveis e devem partilhar substancialmente as mesmas finalidades*" (Nias in Hargreaves, 1994; 1998; pp. 285). Hargreaves refere que a confiança é o resultado de relações face-a-face significativas ou pode mesmo, ser a condição para a existência dessas relações. A confiança pode ser investida em pessoas ou processos; nas qualidades e condutas dos indivíduos; no conhecimento especializado e no desempenho.

As professoras das unidades falavam em resistências, em especializações, em mentalidades, em 'não estarem habituados', mas no final diziam 'tudo depende das pessoas'. Era a isto que elas se referiam - a confiança-, como instância '*sine qua non*' era possível leva-las ao desenvolvimento do apoio. Saliento que a professora da unidade 'Sintonia' referia que a sua função era criar essa confiança, essas expectativas. A confiança como investimento na especialização foi referida por todas as professoras do regular. Isto é, ser especializado, era fonte de confiança. Mas também associavam factores humanos a essa especialização. A professora da unidade 'Colegialidade-Especialização' exigia um elevado grau de especialização em deficiências, ou na impossibilidade de tal, a existência de uma equipa com 'experts' distintos que se deslocasse a escola para resolver a problemática da deficiência.

Hargreaves salienta que a confiança interpessoal já não é suficiente. A confiança aqui assume o papel do 'empreendedor social'. A questão é que, se a confiança é interpessoal, logo assente num empreendedor, a instabilidade apossa-se quando esse empreendedor parte. Na verdade no caso das unidades, a professora de apoio da unidade 'Sintonia' e a professora do regular da unidade 'Guia' assumiram-se como empreendedoras, logo como pessoas em quem se confia. Os graus de empreendimento foram distintos, tendo em conta precisamente, o facto de uma ser do apoio e ter que imprimir o novo modelo. A outra a do regular, empreendeu a acção facilitadora abrindo as portas à colega do apoio. Na unidade 'Camuflagem' a confiança também acontecia e foi considerada imprescindível. Na unidade 'Colegialidade-Especialização' a confiança também foi denunciada quando as relações foram identificadas como 'um bocadinho formais'.

Situando a problemática da confiança nas questões da transição da modernidade para a pós-modernidade, Hargreaves fala na emergência de novos tipos de confiança a realizar. Trata-se da construção de relações de trabalho em colaboração, que sejam recompensadoras, produtivas e que assentem na reconstrução da intimidade, do calor humano e da confiança pessoal. Dito de outra forma, assemelha-se as negociações de que fala Friedberg, onde interesses, valores, crenças, tudo está presente. Viu-se de que forma as professoras realizaram essa construção. Por essa razão, encontrando eco do referido nas pessoas da unidade que conseguiram ter relações fraternas, confiantes, compensadoras, isso, levou-as a empenhar-se, a partilhar, a desenvolver a acção concreta com os seus pares no sentido da implementação do novo modelo de apoio dentro do já referido.

Hargreaves salienta que a exclusividade na confiança pessoal apresenta riscos, sendo necessário que a confiança seja depositada no conhecimento especializado e nos processos que leva ao saber colectivo da organização. Esses processos são: a melhoria da comunicação; a criação de oportunidade para uma aprendizagem colegial (a forma defensiva de Friedberg); o envolvimento em redes externas; o empenhamento na pesquisa, entre outros aspectos.

Assim ele salienta como fundamental que se confie nos métodos, embora não desmereça a confiança nas pessoas. Ele refere que confiar nos métodos é correr riscos mas é essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Nesse sentido, ele refere que é necessário confiar nos colegas, mesmo quando ainda não se conhecem bem. A professora de apoio da unidade 'Guia' considerava precisamente este aspecto, como sendo aquele, que tinha feito com que os demais colegas resistissem a sua presença na sala de aula - não a conheciam bem -.

A questão para o autor passa pelo estabelecimento da confiança para se realizar as mudanças educativas. Essa confiança a criar, ligando professores, mesmo que não se conheçam bem, podem investir numa confiança mútua através da complementariedade das suas qualificações. A mudança tem a ver com a criação de oportunidades para os professores trabalharem juntos e se apoiarem mutuamente. Nesse sentido o autor entende que as estruturas escolares carecem de reformulação afastando-se dos modelos modernos. Dessa forma proporciona-se o trabalho em conjunto realizado em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo. Completando a sua ideia ele afirma, que há que reconhecer que o imediatamente atrás referido, é uma pré-condição para a interacção produtiva. Nesse sentido, ele refere, que não significando que defenda a colegialidade forçada, "*...talvez pelo menos isso necessite de ser decretado!*" (Hargreaves, 1994, 1998; pp. 290)

No caso do novo modelo o decreto estava na 'mesa'. As unidades, no sentido professora de apoio/regular implementaram o modelo - com excepção da unidade 'Colegialidade-Especialização'. Essa implementação sofreu as variações de acordo com as negociações/contextos/actores, isto é, de acordo com a acção social. Viu-se porém nas escolas, que funcionaram como pano de fundo completando o cenário, que houve quem ladeou, contornou, recusou-se. A colegialidade forçada esteve presente. Nem tudo foi cumprido, nem era, tendo em conta a acção social e os contextos

concretos. Como dizia a professora de apoio da unidade 'Sintonia', este foi o **ano Zero**. Ou ainda a professora de apoio da unidade 'Colegialidade-Especialização', o 105 está a ser **digerido**. Ou ainda a professora de apoio da unidade 'Guia', significando que a mudança é lenta: **Não é para o ano que os professores estão metidos no sistema. Não é para o ano. Mas se calhar, até é o primeiro passo. Se calhar, até foi bom, dar-se este primeiro passo.**

#### 7. O novo modelo de apoio e a Educação Especial: do presente para o futuro - Uma Nova Ética -

Para realização da mudança proposta pelo novo modelo talvez falte passar da ética da responsabilidade para a ética do cuidado. Hargreaves salienta que normalmente orienta-se e justifica-se o desenvolvimento de relações de colaboração entre os professores em termos da ética da responsabilidade. Esta ética apela às obrigações profissionais, à eficácia na instrução e a aspectos congéneres. Ele considera que os professores não são motivados por esta ética, mas pela ética do cuidado. Esta noção de cuidado é inerente ao individualismo do professor, centrando o seu trabalho na exclusividade da sala. É aquela que os professores usam para justificarem o estar com os alunos, não perder tempo com reuniões e outros aspectos, para se dedicarem aos alunos, para 'cuidarem deles'.

Hargreaves salienta que os professores estão imensamente motivados para o 'cuidado'. Assim sendo, o novo desafio da mudança, é demonstrar aos professores que as suas acções, e as suas relações com os colegas podem ser organizadas em torno da ética do cuidado. Este cuidado não deve então, ser exclusivo da sala de aula e da relação professor/aluno, mas alargado a comunidade escolar. Assim sendo os professores passavam a dispor da oportunidade (e da obrigação, salienta Hargreaves) tanto de 'receber cuidado como de o dar'. De mostrarem abertura em relação a possibilidade de serem 'objecto' de cuidado dos outros, e deixarem de ser mártires morais sempre a oferecê-lo. A questão é a transformação em prioridade, deste tipo de cuidado colegial recíproco.

Considero que no caso das unidades que implementarem o modelo, isso aconteceu. Houve um 'cuidado colegial recíproco' implicando 'olhar pelo outro', 'escutar o outro', 'ser válido para o outro', 'criar interesse no outro'. Este 'outro', ora era *ego*, ora era *alter* que negociavam esses 'cuidados'.

## 8. Um caso, um estudo, um mero contributo

Para finalizar, tomo de volta as palavras da professora da unidade 'Sintonia' sobre as questões da avaliação a realizar pelo Ministério, face à implementação do modelo. Este trabalho, não sendo realizado por equipas do Ministério, e sendo o resultado de uma pesquisa de uma só investigadora, tem as suas falhas. Além disso, é um estudo que valida a realidade local analisada. Nem de perto, nem de longe pretendeu alguma vez 'avaliar' o quer que fosse.

Viu-se que as escolas que temos, no geral, ainda são segregadoras! Mas estas professoras demonstraram que nem tudo foram constrangimentos e segregação! Também houve oportunidades facilitadoras! À semelhança delas, que sejamos empreendedores do novo modelo para todos, numa escola para todos, mas onde cada um, é igual e diferente, e, por tal carece de respostas diferentes, ainda que numa mesma escola.

Este trabalho representa a realidade local da implementação do novo modelo, 'visitada', 'olhada', 'escutada' por um 'prático'. Nesse sentido tentei descobrir a essência e revelá-la. Enquanto investigadora tornei-me agente da minha interpretação, do conhecimento que descobri/construí/reconstruí. Através desse processo, ao mesmo tempo, fui agente da construção da nova 'ilusão' da possibilidade da implementação acontecida naqueles contextos locais.

Para mim, este trabalho, serviu-me para desconstruir certezas, para enfrentar novos desafios, agora que também sou, outra vez, professora de apoio numa escola do regular. Para as professoras envolvidas na investigação, ao longo das entrevistas, senti que serviu para reflexão comigo ou com o grupo.

A minha esperança, é que mesmo sendo um estudo com as suas idiossincrasias locais, possa ser útil aos leitores, principalmente para aqueles que lidam diariamente com esta problemática da inclusão/exclusão, permitindo a génese de pistas de acção social, talvez antes não pensadas. Que seja uma leitura válida, como reflexão, tanto quanto o foi para mim aliciente, ver, rever, descobrir as tramas e as teias dos jogos em que nós nos envolvemos na acção social diária nos nossos contextos de trabalho.

O futuro é, será incerto! Mas a mudança nunca o foi. Ela está aí. Tiremos proveito do metaparadigma da colaboração tão ligada à mudança, tão ligada a inclusão/exclusão social e escolar.

Desta forma deixo o meu parco contributo, de uma investigadora 'prático', empenhada em compreender e desocultar aos olhos do leitor, algumas das possibilidades da implementação do novo modelo de apoio e nessa medida de 'cuidarmos' uns dos 'outros'.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998), *From Them to Us*, Routledge, London
- Ainscow, M. *et al*, (1997), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Instituto de Inovação Educativa, Lisboa
- Ainscow, M. (1996; 1997), *Necessidades Educativas na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*, Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO
- Alexander, R. (1995), *Versions of Primary Education*, Routledge, London
- Alves *et al* (1996), *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Ardoino, J. (1993), *L'approche Multireférentielle (plurielle) des Situations Educatives et Formatives*, *Formation Permanente*, nº 25-26 Université de Paris VIII
- Arends, R. I. (1995; 1997) *Aprender a Ensinar*, McGrawHill
- Bairrão, J.(1998), *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Subsídios para o Sistema de Educação, Conselho Nacional de Educação
- Ball, S. J. (1987; 1994), *La Micropolítica de la Escuela*, Paidós, Barcelona
- Barroso, J. (1996), *O Estudo da Escola*, Porto Editora
- Beaudot, A. (1981), *Sociologie de l'Ecole*, Dunod
- Bénard, A. da Costa, (1996) 'A Escola Inclusiva: Do Conceito a Prática', *Inovação*, 9, 151-163
- Benavente, A. (1993), *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*, Escolar Editora
- Bertrand, Y. *et al* (1994), *Paradigmas Educacionais, Escolas e Sociedades*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget
- Boaventura, S. S. (1995), *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro
- Bauwens, J. *et Hourcade*, J. (1995), *Cooperative Teaching PRO-ED. Inc.*, Texas
- Boutinet, J. (1985), *Du Discours a l'Action - 'Le praticien, l'Expert et le Militant*, Hameline, D. pp: 80, L'Hartman, Angers
- Cabral Pinto, F. (1996), *A Formação Humana no Projecto da Humanidade*, Instituto Piaget
- Canário, R. (1997), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto Editora
- Canário, R. (1992). *Estabelecimento de Ensino: a Inovação e Gestão de Recursos Educativos: 165-185. In Organizações Escolares em Análise. Organização: António Nóvoa. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia*
- Carvalho, A.D. (1994), *Utopia e Educação*, Porto Editora
- Clark, Catherine *et al*. (1998), *Theorising Special Education*, Routledge, London
- Correia, J. A. (1989), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Edições Asa, Porto

- Correia, J.A. (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto Editora, Porto
- Correia, L. Miranda (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora
- Costa, L.D. (1997), *Culturas e Escola*, Livros Horizonte
- Costa, A. C. (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Edições Asa
- Diogo, F. *et al* (1998), *Gestão Flexível do Currículo*, Asa
- Dubar, C. (1991;1995; 1997), *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto Editora
- Dubet, F. (1994;1996), *Sociologia da Experiência*, colecção *Epistemologia e Sociedade*, Instituto Piaget
- Ferreira, J. *et al* (1995), *Sociologia*, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda
- Ferreira, F. E. (1998), *As Lógicas da Formação. Um estudo das Dinâmicas Locais a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*
- Ferreira J. M. *et al* (1996), *Psicossociologia das Organizações*, McGrawHill
- Fernandes, R. (1973), *Situação da Educação em Portugal*, Moraes Editores
- Fish, J. (1985; 1887; 1988), *Special Education: The Way Ahead*, Thomson Litho Ltd, Scotland
- Friend, Marilyn *et al*, (1996), *Interactions: Collaboration Skills for Scool Professionals*, Longman, N.Y.
- Friedberg, Erhard, (1993, 1995), *O Poder e a Regra*, colecção *Epistemologia e Sociedade*, Instituto Piaget
- Freire, P. (1974), *Uma Educação para a Liberdade*, Textos Marginais, Porto
- Fróis, J. J. O. Ferreira, (1994), *Contributo para a História da Educação dos Deficientes Mentais em Portugal - Os Primeiros Oitenta Anos*, Tese de Mestrado em Educação Especial, Universidade Técnica de Lisboa
- Fullan, M. (*et al*) (1982, 1996), *The New Meaning of Educational Change*, Cassel Educational Limited
- Fustier, P. (1972), *L'Identité de l'Educateur Spécialisé*, Editions Universitaires, Paris
- Giddens, A. (1991; 1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Celta Editora
- Gomes, R. (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Educa, Lisboa
- Haecht, A. V. (1992; 1994), *A Escola à Prova da Sociologia*, Instituto Piaget
- Hameline et Piveteau, (1981) *Enseigner c'est Resister*, prefácio in Postman, Neil, *Le Centurion*, Paris
- Hargreaves, A. (1994;1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*, McGraw Hill, Portugal
- Honoré, B. (1984??). *Sens de la Formation, Sens de l'Être, En Chemin avec Heidegger*. Editions L'Harmattan. Paris.
- Jenkins, J. (1997), *Mainstream or Special: Educating students with Disabilities*, Routlege, London
- Kaufman, Jean-Claude (1996), *L'Entretien Compréhensif*, Nathan, Paris

- Le Boterf, G. (1995), *De la Compétence: Essay sur un Attrapeur Étrange*. Les Editions D'Organization. Paris
- Lima, L. (1991), *Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar, Inovação*, vol. 4, 143-153
- Lopes, A.J. *et al* (1995), *As Barreiras Invisíveis da Integração*, Edições ADFa
- Luke, Menga, *et* André, Marli (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Temas Básicos de Educação e Ensino*, S. Paulo, Brasil
- Maffesoli, M. (1996?), *O Conhecimento do Quotidiano: para uma Sociologia da Compreensão*, Vega
- Magalhães, A. (1994), *A Escola na Transição Pós-Moderna, Educação Sociedade e Cultura - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, nº 3, Edições Afrontamentos
- Malglaive, G. (1995), *Ensinar Adultos*, Porto Editora
- Mantoan, M. T. (1997), *Ser ou Estar: Eis a Questão*, WVA, Brasil
- Matos, M. (1996), *Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente*, Revista Sociedade e Culturas n.º 6, Edições Afrontamento
- Mills, J. (1996), *Partnership in the Primary School: Working in Collaboration*, Routledge, London
- Mills, J. *et al*, (1995), *Primary School People*, Routledge, London
- Mittler, P. (1995). *Special Needs Education: an International Perspective*. British Journal of Special Education. 22 (3): 105-108
- Morrow, A. R, *et al* (1997), *Teoria Social e Educação*, Edições Afrontamento
- Niza, S. (1996), 'Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum', *in* Revista Inovação, 9, 139-149
- Nóvoa, A. (1992), *As Organizações Escolares em Análise*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Nóvoa, A. (1992), *Os Professores e a sua Formação*, Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1991), *Profissão Docente*, Porto Editora
- Nóvoa, A. (1987), *Le Temps du Professeur*, Instituto Nacional de Investigação Científica
- O.C.D.E. (1989; 1992), *As Escolas de Qualidade*, Edições Asa
- Patrício, M. F. (1994), *A Formação dos Professores*, Texto Editora
- Perrenoud, P. (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*, Publicações Dom Quixote
- Pinto, C.A. (1995), *Sociologia da Escola*, McGrawHill
- Remy, Jean , Ruquoy, Danielle, (1990), *Methodes d'Analyse de Contenu et Sociologie*, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, Bruxelles
- Santos, B. S. (1987), *Um Discurso sobre as Ciências, Histórias e Ideias*, Edições Afrontamento
- Santos, B. S. (1995), *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, Brasil

- Schratz, M. *et al* (1995), *Research as Social Change: New Opportunities for Qualitative Research*, Routledge, London
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. WVA. Rio de Janeiro.
- Simon, J. (1988). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Edições. Asa
- Sousa, M<sup>a</sup> F. (1997). *A Integração dos Alunos com N.E.E. no 2º Ciclo*. *Integrar* 5: 20-23. Instituto de Emprego e Formação
- Stake, Robert, (1995), *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, London
- SNR (1982), *A Educação Especial Integrada*, Presidência do Conselho de Ministros e SNR, Lisboa
- Teixeira, M. (1995), *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*, McGrawHill
- Thévenot, Laurent, (1990), *L'Action qui Convient*, in *Raisons Pratiques*, (1990), *Les Formes de l'Action*, pp. 39-69
- Thuler, M. *et Perrenoud*, (1994), *A Escola e a Mudança*, Escolar Editora, Lisboa
- Thomas, G. *et al*, (1998), *The Making of Inclusive School*, Routledge, London
- Thomas, G. *et al* (1988), *Planning for Special Needs: a Whole School Approach*, Blackwell, London
- Teodoro, A. (1996), *Pacto Educativo*, Texto Editora
- Torres, C. & Morrow, R. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem. Porto
- Torres, L.L. (1997), *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*, Celta
- UNESCO, (1993; 1996; 1997), *Necessidades Especiais na Sala de Aula, Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Valentim, J. (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Campo de Letras
- Veiga, C. V. (1995), *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma Visão Global*, Tese de Mestrado em Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa
- Vermersch, Pierre (1996), *L'Entretien d'Explicitation*, Collection Pedagogies,
- Vieira, M. Teresa, L. (1997) 'Para uma Escola Aberta à Diferença. A Integração Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais' in *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, I Volume, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa
- Vieira, F. & Pereira, M. (1997), "Se Houvera quem me Ensinará...", *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Lisboa
- Weber, M. (1997), *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Edições 70
- Werneck, C. (1997), *Ninguém mais vai ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva*. WVA. Rio de Janeiro.



- Woods, P. (1996), *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*, Routledge, London
- Xiberras, M. (1993), *As Teorias da Exclusão: Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa.
- Zay, D. (1996), *Enseignants et Partenaires de l'Ecole, Pratiques Pedagogiques*
- Zeichner, K. (1993), *A Formação Reflexiva dos professores: Ideias e Práticas*, Educa

#### **DOCUMENTOS:**

- A Integração Escolar das Crianças e dos Adolescentes Deficientes: Ambições, Teorias e Práticas, (1994; 1995), Documentos da OCDE
- Actas do I 'Encontro Nacional de Educação Especial' (1979), Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Lisboa
- Actas do Seminário Nacional - 'Sistema de Educação Especial em Portugal' - Projecto OCDE/CERI (1985), Secretariado Nacional de Reabilitação, Lisboa
- Análise Conjuntural: Estudo Complementar sobre Educação Especial, Educação não Formal e Acção Social Escolar (1988/89 - 1989/90), Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento
- A Educação Especial na Última Década: Evolução e Tendências (1993), Ministério da Educação, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial
- A Integração Escolar de Alunos Deficientes na Europa Comunitária (1989), Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, Unidade Nacional de Eurydice, Lisboa
- Bases Gerais para a Criação do Centro de Investigação em Educação Especial, (1980), Centro de Investigação em Educação Especial do IAACF
- Carta de Luxemburgo (1996). Programa de Acção Comunitária Helios - 1993-1996
- Comunicação da Comissão sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência: Uma nova estratégia para a Comunidade Europeia (1996). Comissão das Comunidades Europeias.
- Currículos Alternativos no Ensino Básico - Guia Prático (1997). Ministério da Educação. Lisboa
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Edição do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- Dicionário Enciclopédico da História de Portugal, volume I, Publicações Alfa
- Guia Europeu de Boas Práticas: Rumo a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Dg.5- Dez.1996) Programa Helios II. Comissão Europeia
- Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens (1996), cadernos SNR, n.º 8

Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas (1997). Documentos de Trabalho. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial, Ministério da Educação

Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1995). Secretariado Nacional de Reabilitação. Cadernos SNR nº 3

Observatório da Qualidade da Escola (1995), Ministério da Educação

Organização e Gestão dos Apoios Educativos (1998), Departamento da Educação Básica, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial, Ministério da Educação

Reflexões e Propostas do Sector de Apoio à Deficiência Mental/Ensino Integrado (1983/84), Ministério da Educação, Divisão de Ensino Especial

Reforma Curricular (1993), Documentos de Trabalho - Guia, Texto Editora

Relatório Mundial da Educação (1993), Edições 70/UNESCO

Roteiro da Reforma do Sistema Educativo (1986-1996), Guia para Pais e Professores, Ministério da Educação

Uma Política Coerente para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência (1994). Conselho da Europa. Secretariado Nacional de Reabilitação. Cadernos SNR; Nº 1

Warnock, H. M. (1978), Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Her Majesty's Stationery Office, England

## **LEGISLAÇÃO**

Colectânea de Legislação sobre Deficiência e Reabilitação (1995), cadernos do SNR, volume 1, n.º 3

Constituição da República Portuguesa (1976). 4ª Revisão. Texto Editora. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 1/98. Ministério da Educação

Despacho n.º (sem número - ), Ministério da Educação 1996, (Documento Preliminar ao 105)

Despacho Conjunto n.º 105/97. Ministério da Educação. Gabinetes dos Secretários de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa

Despacho n.º 22/SEEI/96. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1987). Edições Asa. Porto.

Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1995). Secretariado Nacional de Reabilitação

Parecer n.º 3/99 Conselho Nacional de Educação

Portaria n.º 1102/97. Ministério da Educação

## ARTIGOS DE REVISTAS - JORNAIS E TRABALHOS

Apoios Educativos (1998), Jornal da FENPROP n.º 147

Ainscow, M. (1995), *Education for all: Making it Happen*, vol. 10, nº 4, Blackwell Publishers, Oxford, U.K.

Apoios Educativos (1999), 'Professores Especializados e Apoios Educativos nas Escolas', Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

Casal *et al* (1993), O Decreto-Lei 319/91 no Contexto da Educação Especial - trabalho elaborado no âmbito da disciplina de Políticas da Educação Especial, do Mestrado em Educação Especial - Faculdade de Motricidade Humana

Castro, F. (1993), Bases para uma Reflexão sobre a Formação de Professores - trabalho elaborado para obtenção de DESE em Educação Especial

Correia, J.A. et Matos, M. (1994), Contributos para a Produção de uma Epistemologia das Práticas Formativas: Análise de uma Intervenção no Domínio da Saúde Comunitária

Eigner, W. *et* Steenlandt (1995). *Inclusion International* 2 (1- Maio): 2-7.

Garcia, M. A. (1994), Contributos para a Compreensão das Dinâmicas das Equipas Multiprofissionais: a Lógica Tutelar e a Lógica Colaborativa - artigo - (*in Multiprofissionalismo e intervenção Educativa, Asa Editora, Porto*)

Jornal da FENPROP (1988), n.º 147

Jornal da FENPROF (1998), n.º 148

Niza, S. (1996). Uma Cultura de Bombas. *Escola-Informação* nº 121: 6

Rodrigues, D. (1996), Educação Especial em Portugal, Revista da FENACECRI (n.º de Maio de 1996) Lisboa

Revista Integrar n.º 12 (1997), SNR e Instituto do Emprego e Formação Profissional

Revista Integrar n.º 14 (1997), SNR e Instituto do Emprego e Formação Profissional

Sucena, P. (1996). Um Despacho Infeliz. *Escola - Informação* nº 121: 5

## INTERNET

Blunkett, David (1997). *Excellence for All Children - Meeting Special Education Needs*. Department for Education and Employment by command of Her Majesty. England.  
<http://www.open.gov.uk/dfeehome.htm>